

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

NOUVELLE GRAMMAIRE ET
ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR
ANNIE CONTANT

AOÛT 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

AVANT-PROPOS

Quand je me suis inscrite à la maîtrise, j'étais très enthousiasmée par la nouvelle grammaire, par son caractère concret, par les outils fournis et, dans mon mémoire, je voulais prouver son efficacité. Puis, l'expérience m'a appris que, bien que la grammaire de la phrase et du texte pouvait être utile pour amener les élèves à bien écrire, elle ne constituait pas pour autant une panacée, alors j'ai plus modestement entrepris de savoir si elle était utilisée dans les écoles, et si elle était appréciée.

À chaque jour de la longue rédaction de ce mémoire, j'ai pu bénéficier du soutien de mes proches et je tiens à leur exprimer ma gratitude. Je désire remercier chaleureusement Reine Pinsonneault et Denis Foucambert, respectivement directrice et codirecteur de ce mémoire. En plus de m'avoir aidée à mener à bien ma maîtrise, ils ont surtout été des mentors et des alliés pour moi. Et merci à mes filles, mes inépuisables boules d'énergie.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	ii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xii
RÉSUMÉ.....	xiv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Approche grammaticale	5
1.1.1 À l'origine de la grammaire : les Grecs anciens	6
1.1.2 Les débuts de la grammaire française	7
1.1.3 La grammaire scolaire.....	8
1.1.4 La nouvelle grammaire	9
1.2 Didactique de la grammaire en langue seconde.....	11
1.2.1 Les méthodes précédentes.....	11
1.2.2 La nouvelle grammaire	14
1.3 Synthèse	15
1.4 Objet et objectifs de recherche.....	16

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE	18
2.1 Fondements linguistiques de la grammaire de la phrase :	
grammaire chomskyenne	18
2.1.1 Générativité : « engendrer toutes [...] les phrases d'une langue »	19
2.1.2 Économie : « engendrer toutes, et rien que, les phrases d'une langue » ...	19
2.1.3 Innéisme : « une langue, dont nous avons supposé qu'elle était en quelque sorte donnée à l'avance »	20
2.1.4 Universalité : « décrire les langues »	20
2.1.5 Modèle de description	21
2.1.6 Un mot sur la sémantique	23
2.1.7 Critiques	23
2.1.8 Un mot sur les transformations	26
2.2 Grammaire de la phrase en classe de français	28
2.2.1 Transposition didactique	28
2.2.2 Description de la grammaire de la phrase	31
2.2.3 Premier avantage de la grammaire de la phrase : son caractère concret	34
2.2.4 Première limite du modèle retenu : le manque de preuves empiriques	35
2.2.5 Deuxième avantage de la grammaire de la phrase : la cohérence	36
2.2.6 Deuxième limite du modèle retenu : un certain manque de cohérence	39
2.3 Grammaire de la phrase en classe de L2 et de FL2	41
2.3.1 Enseignement explicite	42
2.3.2 Méthodes d'enseignement	47
2.3.3 Syntaxe, négociation de la forme et reformulation	51
2.3.4 Jugements de grammaticalité	53
2.3.5 Applicable en FL2?	55

CHAPITRE III

MÉTHODE	59
3.1 Questions et hypothèses de recherche.....	59
3.2 Sujets.....	60
3.3 Instrument	61
3.3.1 Choix de l'instrument : avantages et limites	61
3.3.2 Construction et description de l'instrument	62
3.3.3 Validation de l'instrument.....	66
3.3.4 Traitement des données recueillies à l'aide du questionnaire	66
3.4 Traitement des données.....	68

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	69
4.1 Présentation des résultats	69
4.1.1 Description de l'échantillon	69
4.1.2 Techniques et matériel utilisés	72
4.1.3 Nouvelle grammaire : opinion, formation, utilisation et description	77
4.1.4 Quiz	88
4.2 Tentatives d'explication de la fréquence déclarée d'utilisation de la nouvelle grammaire.....	89
4.3 Tentatives d'explication de l'appréciation de la nouvelle grammaire	93
4.4 Tentatives d'explication du degré de connaissance de la nouvelle grammaire	99

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS ET CONCLUSION	101
5.1 Rappel des objectifs	101
5.2 Rappel des résultats	102
5.2.1 Fréquence déclarée d'utilisation	103

5.2.2	Appréciation de la nouvelle grammaire	104
5.2.3	Connaissance de la nouvelle grammaire	105
5.3	Limites	105
5.4	Ouverture	106

APPENDICE A

LETTRE DE CONSENTEMENT ET QUESTIONNAIRE	108
---	-----

APPENDICE B

TABLEAUX DE COMPILATION	117
-------------------------------	-----

RÉFÉRENCES.....	121
-----------------	-----

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Représentation schématique d'une phrase (Chartrand et <i>al.</i> , 1999)	10
2.1	Exemple d'une analyse en constituants immédiats (Chomsky, 1969, p.29)	21
2.2	Fragment de grammaire d'une phrase par Chomsky (1969)	22
2.3	Schéma X-barre (adapté de Di Sciullo, 1985)	25
2.4	Phrase analysée selon le schéma X-barre	25
2.5	Représentation de la production d'un énoncé selon Chomsky en 1965 (adapté de Di Sciullo, 1985)	27
2.6	Représentation de la production d'un énoncé selon Chomsky en 1995 (Béguelin, 2000)	27
4.1	Nombre de sujets déclarant utiliser hebdomadairement les techniques proposées en vue d'amener les élèves à bien construire leurs phrases à l'écrit, selon quatre options: «Non», «1 ou 2 fois», «3 fois et plus», «Autre»	74
4.2	Nombre de sujets déclarant utiliser hebdomadairement les techniques préconisées par la nouvelle grammaire en vue d'amener les élèves à bien construire leurs phrases à l'écrit, selon quatre options: «Non», «1 ou 2 fois», «3 fois et plus», «Autre»	75
4.3	Regroupement en trois catégories des scores d'utilisation des techniques préconisées par la nouvelle grammaire afin d'amener les élèves à bien construire leurs phrases à l'écrit	76

4.4	Nombre d'occurrences d'utilisation de chaque type de matériel: grammaire de FL2, grammaire de FLM, manuel de FL2, manuel de FLM	77
4.5	Nombre de sujets ayant associé l'affirmation «m'incite fortement» aux aspects didactiques de la nouvelle grammaire	78
4.6	Nombre de sujets ayant associé l'affirmation «m'incite un peu» aux aspects didactiques de la nouvelle grammaire	79
4.7	Nombre de sujets ayant associé l'affirmation «me dissuade un peu» aux aspects didactiques de la nouvelle grammaire	79
4.8	Nombre de sujets ayant associé l'affirmation «me dissuade fortement» aux aspects didactiques de la nouvelle grammaire	80
4.9	Nombre de sujets ayant associé l'affirmation «ne sais pas, refus» aux aspects didactiques de la nouvelle grammaire	80
4.10	Nombre de sujets ayant associé l'affirmation «m'incite fortement» aux aspects techniques proposés au regard de la nouvelle grammaire	82
4.11	Nombre de sujets ayant associé l'affirmation «m'incite un peu» aux aspects techniques proposés au regard de l'utilisation de la nouvelle grammaire	82
4.12	Nombre de sujets ayant associé l'affirmation «me dissuade un peu» aux aspects techniques proposés au regard de l'utilisation de la nouvelle grammaire	83
4.13	Nombre de sujets ayant associé l'affirmation «me dissuade fortement» aux aspects techniques proposés au regard de l'utilisation de la nouvelle grammaire	83
4.14	Nombre de sujets ayant associé l'affirmation «ne sais pas, autre» aux aspects techniques proposés au regard de la nouvelle grammaire	84
4.15	Fréquence déclarée d'utilisation hebdomadaire de la nouvelle grammaire	85

4.16	Nombre d'occurrences de chaque terme négatif	86
4.17	Nombre d'occurrences de chaque terme positif	87
4.18	Nombre d'occurrences de chaque terme neutre	87
4.19	Croisement entre la fréquence déclarée d'utilisation et la formation initiale	91
4.20	Expérience en enseignement du FL2 en fonction de la fréquence déclarée d'utilisation	93
4.21	Score de description en fonction de la fréquence déclarée d'utilisation	95
4.22	Plan factoriel (axe 1 et axe 2) issu de l'analyse des correspondances multiples	98

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.1	Double analyse chapsalienne de «Dieu est juste», présentée par Chervel (1977)	8
1.2	Synthèse des méthodes en grammaire des langues secondes	16
2.1	Synthèse de la nouvelle grammaire	32
2.2	Manipulations dans la phrase de base (Boivin et Pinsonneault, 2008)	33
2.3	Identification du sujet d'après la nouvelle grammaire et d'après la grammaire traditionnelle	35
2.4	Comparaison des critères retenus pour définir le verbe à diverses époques	37
2.5	Hierarchie et récursivité (Béguelin, 2000)	39
2.6	Conversation en classe d'accueil entre une enseignante et une élève (Contant, 2005)	40
2.7	Démarche active de découverte (MEQ, 1997)	49
3.1	Termes employés dans la section qualitative	65
4.1	Répartition des participants	70
4.2	Formation reçue en nouvelle grammaire	85
4.3	Synthèse des statistiques quant à l'appréciation	88
4.4	Croisements entre la fréquence déclarée d'utilisation et le sexe, les études, le contexte d'enseignement, la formation continue et la formation initiale	90

4.5	Résultats des ANOVAs mettant en relation l'âge, le score au quiz, le score pour les aspects didactiques, le score pour les aspects techniques, l'expérience en enseignement du FL2 et le score de description avec la fréquence déclarée d'utilisation	92
4.6	Résultats des ANOVAs mettant en relation la fréquence déclarée d'utilisation, le sexe, les études, le contexte d'enseignement, la formation initiale et la formation continue avec le score aux aspects didactiques, le score aux aspects techniques et le score de description	94
4.7	Corrélations entre le quiz, l'âge, l'expérience en enseignement, l'expérience en enseignement du FL2 avec le score aux aspects didactiques, le score aux aspects techniques et le score de description	96
4.8	Corrélations entre les différents scores d'appréciation	96
4.9	Résultats des ANOVAs entre le score au quiz et la fréquence d'utilisation, le sexe, les études, le contexte d'enseignement, la formation initiale et la formation continue	100
4.10	Corrélations entre le score au quiz et l'âge, l'expérience en enseignement, l'expérience en enseignement du FL2, le score de description, le score d'appréciation des aspects didactiques et des aspects techniques	100
B1	Techniques utilisées par les enseignants afin d'amener les élèves à construire correctement leurs phrases à l'écrit	131
B2	Matériel utilisé par les enseignants	131
B3	Opinion des participants sur différents aspects de la nouvelle grammaire	132
B4	Utilisation de la nouvelle grammaire en classe	132
B5	Perception de la nouvelle grammaire par les enseignants	133

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACM	Analyse des correspondances multiples
Art	Article
Dét	Déterminant
FL2	Français langue seconde
FLM	Français langue maternelle
GN	Groupe nominal
GU	Grammaire universelle
GV	Groupe verbal
I	Inflexion
L1	Langue première
L2	Langue seconde
LAD	Language acquisition device
LI	Langue interne
LM	Langue maternelle
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
N	Nom
P	Phrase
PLD	Primary linguistic data
POS	Poverty of the stimulus
SGAV	Structuro-globale audio-visuelle
SN	Syntagme nominal
SOMA	Sujet, objet, milieu, agent
SV	Syntagme verbal
TL	Target language

UG	Universal grammar
UQÀM	Université du Québec à Montréal
V	Verbe

RÉSUMÉ

Afin d'améliorer les performances des élèves allophones à l'écrit, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans son plus récent programme, prescrit l'utilisation de la nouvelle grammaire en classe de français langue seconde. Avant d'évaluer les apports de cette approche, il faut d'abord savoir si elle est appliquée dans les écoles. La présente étude vise, en plus de recueillir des données sociodémographiques sur chaque sujet, à connaître les pratiques déclarées d'enseignants de français langue seconde pour amener leurs élèves d'écoles montréalaises à bien construire leurs phrases à l'écrit. Nous les interrogeons également sur le matériel qu'ils utilisent et sur la formation qu'ils ont reçue en nouvelle grammaire. Ces enseignants sont ensuite appelés à se prononcer sur divers aspects qui les incitent à utiliser la nouvelle grammaire dans leur classe ou qui les en dissuadent. Finalement, un quiz cherche à évaluer leur niveau de connaissance en grammaire de la phrase. Lors de l'interprétation des résultats, nous mettons en relation les données, qui ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire rempli de mai à décembre 2009 par 15 enseignants de français langue seconde en classe d'accueil, en milieu anglophone et dans des centres de formation pour adultes.

Le cadre de référence de notre étude explore ce qui a mené à l'adoption de la nouvelle grammaire dans les classes: il fait appel à la théorie linguistique de référence de la nouvelle grammaire, soit une version de la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky, à la transposition didactique de cette théorie dans les classes et à la pertinence de la nouvelle grammaire pour l'apprentissage du français. Le dernier aspect du cadre de référence s'intéresse à la possibilité d'utiliser la nouvelle grammaire en classe de français langue seconde.

Les résultats que nous obtenons indiquent que les enseignants ayant reçu une formation initiale en nouvelle grammaire déclarent l'utiliser davantage. En revanche, les enseignants pratiquant depuis plus longtemps déclarent moins la mettre en application dans leur classe. Il existe également une relation entre la fréquence déclarée d'utilisation et la description positive de la nouvelle grammaire: les enseignants qui décrivent la nouvelle grammaire à l'aide de termes positifs déclarent l'utiliser davantage. Nous observons également que ceux qui déclarent l'utiliser la décrivent positivement.

MOTS-CLÉS: nouvelle grammaire, grammaire générative-transformationnelle, enseignement de la grammaire, didactique du français langue seconde, pratiques déclarées

INTRODUCTION

«Exercice suprême, la composition française est aussi l'exercice qui connaît [...] un degré de réussite très médiocre pour la majorité des élèves» (Petitjean, 2005, p.152). Cette doléance, que nous pourrions entendre à tout moment dans les médias, a en fait été énoncée en 1923 dans les Instructions officielles (l'équivalent français des programmes émis par le ministère de l'Éducation du Québec). Les inquiétudes sur la qualité du français écrit existent donc depuis longtemps. Pour remédier aux difficultés des élèves, diverses mesures ont été prises, divers programmes adoptés. Entre 1923 et aujourd'hui, les façons de *concevoir la langue* et *d'enseigner la grammaire* ont beaucoup évolué, notamment grâce aux apports de la recherche en linguistique et en didactique des langues. De réformes en nouveaux programmes, le paradigme change, mais les problèmes semblent demeurer... pour rester?

En 1980, au Québec, les programmes de français (en langue maternelle *et* en langue seconde) ont affiché leur intention de placer l'enseignement de la grammaire au service de la communication» (MEQ, 1997, p.5) et leur vision «de la langue comme moyen de communication» (MEQ, 1986, p.15), mais difficile fut le «transfert des savoirs au savoir-faire» (MEQ, 1997, p.5), c'est-à-dire l'application des acquis dans les productions écrites. Le transfert reste d'ailleurs une grande préoccupation d'ordre épistémologique pour la didactique des langues. De plus, en langue seconde, l'efficacité du message, ou la communication, a trop souvent occupé toute la place, au détriment de la grammaire (Séguin, 2005).

De nos jours, le MELS¹, ayant dressé un constat d'échec à la suite de l'application des programmes de 1980 et de la perpétuation d'un enseignement

¹ Le MEQ (ministère de l'Éducation du Québec) a changé de nom pour le MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) en 2003.

déficient de la grammaire pour amener les élèves à bien écrire (MEQ, 1995), conscient qu'on ne formait toujours pas de scripteurs experts, grave problème dans une société en constante transformation, marquée notamment par la culture de l'écrit (Masny, 2001), a instauré un courant dans les écoles secondaires québécoises: la nouvelle grammaire, et ce, tant pour la *langue maternelle* (MEQ, 1995; MELS, 2007) que pour la *langue seconde* (MELS, 2007). L'accent est désormais mis sur les «grandes régularités du système» de la langue (MEQ, 1997, p.5) dans le but que les élèves maîtrisent «le français, c'est[-à-dire] savoir lire, écrire et communiquer oralement avec aisance et dans toutes les situations» (MEQ, 1997, avant-propos).

Il serait intéressant de savoir si l'application de la nouvelle grammaire a permis d'atteindre les buts qu'elle s'est fixés. À notre connaissance, aucune recherche n'a été menée en ce sens au Québec, et ce ne sera pas le sujet de ce mémoire. En effet, nous pensons qu'avant d'évaluer les apports de la nouvelle grammaire, il faut vérifier si elle est appliquée et, si oui, comment elle l'est. Nous axons donc notre recherche sur les pratiques déclarées d'enseignement, l'opinion et les connaissances d'enseignants de français langue seconde autour du modèle de la phrase de base, un des outils de la nouvelle grammaire qui participe grandement à la construction de phrases grammaticales à l'écrit².

Nous avons choisi d'évaluer la mise en oeuvre de la grammaire de la phrase³ dans des classes de français langue seconde situées à Montréal, nous inscrivant dans le courant actuel de recherche qui mise désormais sur la précision du message *et* sur

² Il est à noter que, dans ce mémoire, nous ne nous intéresserons pas aux représentations des enseignants, qui ont par ailleurs déjà été étudiées par Martineau (2007), ni aux pratiques de ces enseignants, mais bien à leurs *déclarations* quant à leurs pratiques d'enseignement, à leurs perceptions de la nouvelle grammaire et à leur connaissance de celle-ci.

³ Désormais, l'étiquette «grammaire moderne» remplace «nouvelle grammaire». Toutefois, puisque c'est ce dernier terme qui est adopté dans les établissements scolaires, nous retiendrons l'appellation «nouvelle grammaire» dans notre recherche. Finalement, «nouvelle grammaire» et «grammaire de la phrase et du texte» seront utilisés indifféremment.

la relation entre cette précision et l'aisance à communiquer (Germain, 2005). Nous y voyons une occasion de concilier, dans un cadre didactique, les dernières découvertes en grammaire et en langue seconde afin qu'elles s'enrichissent toujours un peu plus mutuellement, et ce, pour optimiser la compréhension et la production des élèves. En outre, nous souhaitons apporter notre contribution sur la place de la grammaire en langue seconde, la didactique des langues secondes étant déjà bien étoffée sur les points de vue psycholinguistique (Hawkins, 2001; Kupferberg, 1999; Selinker, 1972, etc.), sociolinguistique (Vygotski, 1925/1997; Lantolf, 2000), culturel (Hansen, 1995; Schumann, 1976, etc.) et communicationnel (Bachman, 1988; Cicurel, 1990; Kramsch, 1984, etc.), entre autres⁴.

Dans ce mémoire, nous nous sommes intéressée, dans le premier chapitre, aux traditions grammaticales et aux pratiques d'enseignement de la grammaire en langue seconde. Puis, dans le deuxième chapitre, nous avons exploré les fondements linguistiques ayant mené à la construction des savoirs théoriques ainsi que les recherches pertinentes en didactique concernant l'enseignement de la phrase en classe, et plus particulièrement en langue seconde. Ainsi, dans la problématique et dans le cadre de référence, nous exposons ce qui a mené à l'adoption de la nouvelle grammaire dans les classes du Québec, de même que les avantages et les inconvénients de cette grammaire.

Le troisième chapitre porte sur la méthode de la recherche, qui se construit autour d'un questionnaire adressé à des enseignants de français langue seconde. Par ce questionnaire, nous souhaitons découvrir leurs connaissances sur la nouvelle grammaire, plus particulièrement sur la grammaire de la phrase, et nous documenter sur leurs pratiques déclarées d'enseignement autour de la phrase, de même que sur les

⁴ Il est à noter que beaucoup de recherches portent sur la forme en langue seconde mais aucune, à notre connaissance lors de la rédaction de ce mémoire, ne traite précisément de la nouvelle grammaire en classe de français langue seconde.

aspects qui les incitent à employer la grammaire de la phrase ou les en dissuadent. Le quatrième chapitre contient la présentation et l'analyse des résultats. La conclusion résume la recherche et apporte des pistes de réflexion.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans l'introduction, nous avons mentionné que l'enseignement de la langue par la communication n'a pu assurer la qualité du français écrit chez les élèves de français langue seconde. Dans son mémoire de maîtrise, Hardy (1998, p.4) rapporte «qu'il y a une certaine incompatibilité entre l'enseignement de la communication et l'enseignement de la grammaire et [...] que l'avènement de l'approche communicative a réduit le rôle que la grammaire jouait dans l'enseignement d'une L2.» Alors, au Québec, dans les programmes d'enseignement primaire et secondaire, et même dans des universités, l'accent est désormais mis, en langue première comme en langue seconde, sur l'étude systématique du fonctionnement de la langue écrite (UQÀM, 2008) afin d'en découvrir les régularités de construction (MELS, 2007) et d'écrire des phrases grammaticales.

Avant de définir les propriétés de la nouvelle grammaire, et plus particulièrement de la grammaire de la phrase, nous explorerons les conceptions qui l'ont précédée en grammaire et en didactique des langues secondes, afin de mieux exposer ce qu'elle reprend des traditions et ce qu'elle apporte de nouveau pour aider les élèves à mieux écrire. Le chapitre se terminera par la définition de l'objet, soit la grammaire de la phrase, et par la formulation des objectifs de recherche.

1.1 APPROCHE GRAMMATICALE

Au fil des époques et selon les divers courants linguistiques et pédagogiques,

le terme «grammaire» a embrassé plusieurs définitions, comme le fait remarquer Santacroce (1999, p.17):

Parler de «grammaire» n'est jamais aisé. Voilà un terme extrêmement polysémique et particulièrement difficile à cerner qui désigne tout à la fois un champ disciplinaire souvent mal délimité, référant quelquefois à des activités mentales difficilement formalisables, à des réalités «objectives» (propriétés objectives et formelles des langues naturelles) qui ne sont jamais réellement ou totalement «objectives». La grammaire est tour à tour «l'outil» d'analyse et «l'objet» qu'on analyse, la description d'un processus ou une description plus statique: l'état d'un «savoir grammatical», un point de vue externe et un point de vue interne, un regard sur «la langue» qui concerne des unités encore mal définies: le mot, le morphème, la proposition, la phrase, l'énoncé, le discours, le texte..., que l'on a toujours quelques difficultés à articuler. La grammaire peut tout à la fois décrire des normes, des systèmes de règles et promouvoir des normes particulières, des règles à respecter, influant ainsi sur l'objet même qu'elle analyse.

À travers toutes ces réalités, du point de vue linguistique, comment la nouvelle grammaire, récemment mise en place dans les écoles, se définit-elle? Quelles similitudes et différences entretient-elle avec la tradition grammaticale française? Cette section ne se veut point un rappel historique exhaustif, mais plutôt un portrait qui s'articulera autour de deux axes, soit les visions logico-sémantique et normative de la langue qui ont dominé en grammaire française jusqu'à tout récemment.

1.1.1 À l'origine de la grammaire: les Grecs anciens

C'est Aristote (384-322 avant J.-C.) qui, dans sa *Poétique* (édition de 1990, p.115), a établi les parties de l'expression (appelées plus tard «parties du discours») nécessaires à la qualité de l'expression et de l'imitation dans les œuvres tragiques: «la lettre, la syllabe, la conjonction, le nom, le verbe, l'article, la flexion et l'énoncé». Au

fil des siècles, ces huit catégories ne seront pas toujours reprises intégralement, mais leur nombre est resté intact. Le point de vue aristotélicien sur la langue ne se limite pas à l'art, comme l'indiquent Besse et Porquier (1984, p.25); il fixe aussi des assises philosophiques: «Pour Aristote, il s'agit là de catégories de pensée, parce que, pour lui, "appartient à la pensée tout ce qui doit être établi par le langage".» Bref, les objectifs des Grecs anciens quant à la description de la langue rejoignent peu ceux des enseignants d'aujourd'hui. Malgré tout, leurs fondements se sont imposés et perpétués au point de se donner, selon Chervel (1977), comme idéal à atteindre.

1.1.2 Les débuts de la grammaire française

Des siècles plus tard, le français s'est imposé graduellement, au détriment du latin, dans les diverses sphères de la société: langue du peuple, de l'administration et de la justice, de la littérature, de la philosophie, de la religion, puis de la grammaire au XVII^e siècle. Deux visions de la langue s'affrontent alors, teintant encore nos débats linguistiques.

D'une part, la *Grammaire générale et raisonnée* d'Arnauld et Lancelot, publiée en 1660, «se présente comme contenant les fondements de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle; les raisons de ce qui est commun à toutes langues et des principales différences qui s'y rencontrent» (Nadeau et Fisher, 2006, p.10-11). Les auteurs du livre contenant cette citation rapprochent cette vision plus scientifique de la langue de celle de Chomsky (voir 2.1). D'autre part, l'Académie française, fondée en 1635, s'emploiera à «donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences» (Brissaud et Bessonnat, 2001, p.24). Cette dernière approche semble dominer dans les grammaires scolaires par sa visée normative et par la prépondérance accordée au sens plutôt qu'à la forme.

1.1.3 La grammaire scolaire

D'emblée, Chervel (1977, p.28) avance que les concepts grammaticaux enseignés

ne résultent pas d'une élaboration patiente et rigoureuse due à des universitaires, des linguistes ou autres hommes de science, mais qu'[ils] sont apparus peu à peu sur les bancs des écoles, dans ce dialogue séculaire qui a confronté des élèves analphabètes et des maîtres chargés de leur apprendre l'orthographe.

La grammaire scolaire, résultant d'une ambition normative et surtout construite par les maîtres plutôt que par les linguistes, s'est, selon Chervel (1977), fixée à partir de deux grands ouvrages. D'abord, la première grammaire scolaire, *Elemens de la grammaire françoise*, publiée en 1780 par Lhomond, reprend l'idée des parties du discours. Puis, Noël et Chapsal, dans leur *Nouvelle grammaire française*, publiée en 1823, font apparaître la notion de phrase, qui se termine par un point, éclipsant ainsi la période et la proposition. La «structure profonde» sous-jacente à toute proposition est ternaire (sujet, *être*, attribut; voir le tableau 1.1); cette représentation sert avant tout à aller chercher le sens de l'énoncé. Un deuxième apport intéressant de Noël et Chapsal à la grammaire scolaire est la double articulation analyse logique/analyse grammaticale, dans le but de bien appliquer les règles d'accord (voir le tableau 1.1).

Tableau 1.1
Double analyse chapsalienne de «Dieu est juste»,
présentée par Chervel (1977)

	DIEU	EST	JUSTE
Analyse logique	Sujet simple et complexe	Verbe	Attribut (simple et complexe)
Analyse grammaticale	Nom propre, masc. sing., sujet de <i>est</i>	Verbe substantif, présent, 3 ^e pers. du sing. (à cause de son sujet <i>Dieu</i>)	Adjectif qualificatif, masc. sing., qualifie <i>Dieu</i>

Nadeau et Fisher (2006) spécifient que la seconde grammaire scolaire, fixée autour de 1930, s'est transmise jusqu'à nous sous l'appellation commune de «grammaire traditionnelle». Souvent cité comme modèle de grammaire traditionnelle, le *Précis de grammaire française*, de Grevisse (édition de 1995), reprend presque textuellement la structure ternaire de Noël et Chapsal (sujet, verbe, attribut) et les fonctions de la seconde grammaire scolaire.

En résumé, nous avons cherché à faire ressortir les caractéristiques suivantes avant l'apparition de la nouvelle grammaire: d'une part, les parties du discours et la notion de phrase visent à donner un sens plutôt qu'à illustrer les régularités dans les formes; d'autre part, la grammaire, basée sur des fondements incertains et pas toujours appropriés, s'impose pourtant comme immuable et prescriptive.

1.1.4 La nouvelle grammaire

La nouvelle grammaire, aussi appelée «*grammaire de la phrase et du texte*», apporte à la fois un renouvellement grammatical et un renouvellement pédagogique (voir 1.2.2 pour ce deuxième aspect) tant dans les classes de français langue première que de français langue seconde. Pour la décrire, nous nous baserons sur des programmes secondaires et universitaires, mais aussi sur des grammaires souvent citées dans les documents ministériels.

Dans un premier temps, la nouvelle grammaire aborde différemment la langue. Comme son autre nom énoncé plus haut l'indique, l'accent est désormais placé sur la phrase et le texte, plutôt que sur le mot (ou «parties du discours» dans la grammaire traditionnelle). Avec la grammaire du texte, il deviendrait plus aisé de «lier concrètement l'apprentissage des mécanismes de la langue aux pratiques de lecture et d'écriture» (MEQ, 1997, p.5).

Le point central de la nouvelle grammaire est la place accordée à la syntaxe, sans pour autant écarter les composantes sémantique et morphologique. Cette approche permettrait de mieux comprendre, mais aussi de mieux se représenter, «les grandes *régularités* du système linguistique plutôt que [...] ses exceptions» (MEQ, 1997, p.5). Pour ce faire, les principaux outils fournis sont le modèle de la *phrase de base* et les *manipulations syntaxiques* (aussi appelées opérations: ajout, effacement, substitution, déplacement), qui permettent d'appréhender et de construire la plupart des phrases en français. L'approche en nouvelle grammaire est inspirée du modèle de Chomsky, auquel on réfère par le terme de «grammaire générative-transformationnelle» (Chomsky, 1957, traduction de 1969). La phrase n'est plus vue comme une concaténation de mots porteuse de sens qui se termine par un point, mais comme un enchaînement structuré de groupes, les constituants de la phrase (*voir* la figure 1.1). Cette représentation reprend plus ou moins la structure ternaire de Noël et Chapsal, toutefois, chaque fonction correspond maintenant à un groupe syntaxique: le sujet s'exprime le plus souvent sous la forme d'un GN [groupe nominal] et le prédicat prend habituellement la forme d'un GV [groupe verbal].

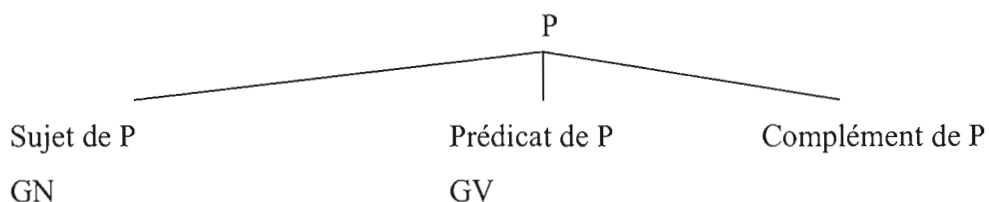


Figure 1.1 Représentation schématique d'une phrase (Chartrand et al., 1999)

À l'instar des sciences dites dures, le modèle de description de la langue privilégie une terminologie uniforme pour la décrire. À titre d'exemple, tout ce qui précède un nom est désormais appelé «déterminant»; il n'est plus question d'«adjectif démonstratif», d'«article défini», etc. De plus, des outils rigoureux et exhaustifs sont

nécessaires: pour analyser les classes (ou catégories, et non plus les natures) de mots et les fonctions grammaticales, des critères sémantiques, syntaxiques et morphologiques sont utilisés là où, auparavant, c'était tantôt l'un, tantôt l'autre.

En résumé, la nouvelle grammaire, enseignée depuis quelques années déjà dans les écoles primaires et secondaires québécoises, surtout dans les classes de langue première (Riente et Pouliot, 2003), retient de la grammaire traditionnelle les notions de fonction grammaticale, de phrase et de catégorie, mais elle les réorganise et adopte une approche syntaxique et des critères plus rigoureux, fondés sur les recherches en linguistique, pour que les élèves produisent des phrases grammaticales à l'écrit.

1.2 DIDACTIQUE DE LA GRAMMAIRE EN LANGUE SECONDE

Dans la section 1.1, nous nous sommes intéressée aux contenus de la grammaire scolaire française. À travers un bref survol chronologique, nous verrons maintenant comment la grammaire a été enseignée dans les diverses méthodes en langue seconde, en nous basant majoritairement sur le travail de Cuq et Gruca (2002), et comment elle devrait l'être selon la nouvelle grammaire.

1.2.1 Les méthodes précédentes

La première méthode répertoriée par Cuq et Gruca (2002, p.234), «la méthodologie⁵ traditionnelle d'enseignement des langues étrangères» s'est étalée sur

⁵ Les auteurs de référence pour cette section, Cuq et Gruca (2003), utilisent le terme «méthodologie», plutôt que «méthode», qui nous apparaît pourtant plus rigoureux; en effet, «méthodologie» signifie: «Étude des méthodes scientifiques, techniques» (*Petit Robert de la langue française*, 2006, p.1622)

plus de trois siècles et repose sur un enseignement explicite de la grammaire. Chaque leçon est construite de façon déductive: des exercices suivent la présentation de la règle, basée sur l'écrit normatif.

Apparue au début du XX^e siècle, la méthode directe, comme son nom l'indique, implique que l'on passe directement par la langue seconde, sans explications en langue maternelle. La grammaire est présentée sous forme inductive et implicite. Comme Germain et Séguin (1995, p.19) le soulignent, «désormais les langues vivantes ne seront plus enseignées, à l'instar du latin, comme s'il s'agissait de langues mortes.»

Dans les années 1940, la méthode audio-orale (aussi baptisée «The Army Method»), s'appuie sur le structuralisme développé en linguistique et du courant psychologique qu'est le behaviorisme. La grammaire passe alors par une structure de base (ou «pattern»), que l'apprenant apprend par cœur et qui sert de modèle «pour produire d'autres phrases grâce au jeu des opérations de substitution [sur l'axe paradigmatique (par exemple, la pronominalisation)] et de transformation [additions sur l'axe syntagmatique, (par exemple, le passif)]» (Cuq et Gruca, 2002, p.239).

La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV), implantée dans les années 1960, conçoit la langue comme un «moyen d'expression et de communication orales et, plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie» (Cuq et Gruca, 2002, p.240). La grammaire retrouve un enseignement implicite et inductif, puisque l'accent est mis sur le sens.

alors que «méthode» signifie: «Ensemble de moyens raisonnés suivis pour arriver à un but» (*Petit Robert de la langue française*, 2006, p.1622). Nous avons retenu le mot «méthodologie» dans les citations, mais, pour la rédaction du mémoire, nous avons plutôt utilisé le mot «méthode», qui est plus conforme quand vient le temps de décrire ce qui se fait en classe.

Dans les années 1980, l'approche communicative fait son entrée dans les classes. Omniprésente dans les programmes de FL2 et teintant le programme de FLM, elle se base sur quatre composantes identifiées par Canale (1983): «grammatical competence», «sociolinguistic competence», «discourse competence», «strategic competence».⁶ Ni le sens, ni la forme ne prédominent, mais tout un ensemble de facteurs en interaction sont à considérer pour apprendre à communiquer en langue seconde. Dans cette perspective, on aborde la grammaire dans un angle notionnel, en suivant les besoins des apprenants (Coste et *al.*, «Un Niveau-Seuil», 1984). Cuq et Guca (2002, p.247) notent qu'une

large place est faite à la grammaire explicite et à la conceptualisation [...] Par ailleurs, des exercices de type traditionnel ou structural permettent d'acquérir des automatismes et de systématiser le fonctionnement morphosyntaxique de la langue.

En réalité, beaucoup d'enseignants, rebutés par le métalangage et les exercices, ont misé uniquement sur la communication, évacuant totalement la grammaire (Long et Robinson, 1998).

Au Québec, depuis les années 1980, l'approche communicative prédomine également dans les classes d'accueil destinées à franciser les immigrants et leurs enfants (Germain, 2005). Comme ailleurs, les enseignants québécois excluent souvent l'étude de la forme au profit du sens dans la communication⁷, à cause de leurs connaissances grammaticales limitées; dans son mémoire de maîtrise, Martineau (2007) a enregistré un taux de réussite de 51% chez 56 futurs enseignants montréalais

⁶ Compétence grammaticale, compétence sociolinguistique, compétence discursive, compétence stratégique.

⁷ Une recherche qui n'était pas accessible lors de la rédaction de ce mémoire, mais qui a été portée à notre attention lors de l'étape des corrections, démontre que les enseignants québécois de français langue seconde consacrent un peu plus de temps à la forme que leurs collègues en enseignement de l'anglais langue seconde (Simard et Jean, 2011).

de français langue seconde dans une tâche de description linguistique, et ce, peu importe leur année de formation.

Bref, l'enseignement de la grammaire en langue seconde a été ponctué par différentes méthodes, en raison des nouveaux besoins et découvertes. Qu'apporte la nouvelle grammaire après toutes ces tentatives?

1.2.2 La nouvelle grammaire

En 1.1.4, nous avons vu que la nouvelle grammaire propose une approche différente de la langue, basée sur la phrase; cette approche de la langue suppose également un dispositif didactique différent pour enseigner la grammaire.

D'emblée, insistons sur le rôle prépondérant du fonctionnement de la langue: il faut en faire une étude systématique. Toutefois, au contraire de la méthode traditionnelle, il n'est plus question de seulement énoncer des règles que les élèves doivent mémoriser, puis appliquer dans des exercices. En ce sens, la nouvelle grammaire rejoint Saussure, qui croit que «la langue est un système qu'il faut appréhender dans son fonctionnement» (Santacroce, 1999, p.32).

Comme il a été mentionné dans l'introduction, on doit aussi se préoccuper du transfert dans les productions écrites. Pour y parvenir, la nouvelle grammaire prescrit de placer l'élève au cœur de son apprentissage de la grammaire et s'inscrit par le fait même dans une nouvelle conception didactique et éducative, qui va au-delà de l'enseignement de la grammaire: «L'élève est aussi amené à prendre conscience de sa capacité à mobiliser des stratégies et à les réguler au besoin en effectuant un retour réflexif» (MELS, 2007, p.16). Il faut désormais tenir compte de ses conceptions et de ses besoins langagiers afin qu'il construise son savoir linguistique, en s'appuyant bien

sûr sur les outils fournis, dont la phrase de base (MEQ, 1997). À ce titre, la nouvelle grammaire reprend les principes psychologiques de l'approche communicative: «Psychologie cognitiviste qui met la participation de l'apprenant au cœur de l'apprentissage, ce dernier étant considéré comme un processus actif et créateur dont le rythme dépend de l'individu» (Cuq et Gruca, 2002, p.244). Une approche inductive, mais explicite, est adoptée.

1.3 SYNTHÈSE

Comme nous avons pu le constater tout au long de ce chapitre, la grammaire réfère à plusieurs concepts:

On le sait maintenant: il n'existe pas une grammaire, ni a fortiori la grammaire d'une langue, mais autant de grammaires que de théories sur la langue. Il ne faut pas oublier que c'est le point de vue théorique qui détermine la description d'un objet, et non l'inverse (Charaudeau, 1992, p.3).

Parmi tous les points de vue possibles, lesquels la nouvelle grammaire retient-elle? Elle propose moins de nouvelles formules par rapport aux méthodes la précédant en didactique des langues secondes si on la compare à l'enseignement de la langue maternelle (*voir* le tableau 1.2), mais elle les combine d'une nouvelle façon, en misant, par une approche inductive, sur l'étude systématique du fonctionnement de la langue, à l'aide d'outils, dont la phrase de base, dans le but d'augmenter la précision («accuracy») en situation de communication (Germain et Netten, 2004), comme le souhaitent désormais la recherche et les enseignants en langue seconde.

Tableau 1.2
Synthèse des méthodes en grammaire des langues secondes

Époque	Méthode	Accent didactique	Accent linguistique
1600-1900	Traditionnelle	Déductif	Forme
1900	Directe	Inductif	Sens
1950	Audio-orale/SGAV	Déductif	Forme
1980	Approche communicative	Inductif	Sens
2000	Nouvelle grammaire	Inductif	Forme

1.4 OBJET ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Après ce bref tour d’horizon des diverses façons de concevoir la grammaire, de son enseignement en langue seconde et de l’approche privilégiée en nouvelle grammaire, il convient maintenant de délimiter et de préciser l’objet de la recherche. Celle-ci portera sur la grammaire de la phrase, partie intégrante de la nouvelle grammaire, et ce, pour deux raisons. La première réside dans l’intérêt de la perspective *didactique* proposée, c’est-à-dire un enseignement inductif et axé sur la forme. La seconde repose sur la pertinence *linguistique* de la phrase:

Le noyau d’une grammaire, c’est sa syntaxe, c’est-à-dire l’ensemble des lois qu’elle énonce concernant les relations que les mots entretiennent dans l’énoncé. Et la théorie syntaxique organise autour d’elle tout le reste, la classification des mots et les sous-classes, leurs définitions, les procédures de découverte, la formulation des règles et même la présentation des faits de morphologie (Chervel, 1977, p.26-27).

Dans une perspective où la nouvelle grammaire est prescrite et plébiscitée par les programmes ministériels au Québec, en langue première et en langue seconde,

nous souhaitons savoir si elle semble utilisée par les enseignants, s'ils la connaissent et s'ils partagent l'enthousiasme de nombreux auteurs et documents (MEQ, 1995; MEQ, 1997; Nadeau, 2006; Boivin et Pinsonneault, 2008) pour la nouvelle grammaire. Nos objectifs de recherche sont donc de décrire:

- a) les pratiques déclarées des enseignants de français langue seconde concernant l'enseignement de la phrase dans le but d'amener leurs élèves à bien construire leurs phrases à l'écrit;
- b) les aspects qui les incitent à employer la grammaire de la phrase ou qui les en dissuadent;
- c) leurs connaissances concernant la notion de phrase dans cette nouvelle grammaire;
- d) les relations qu'entretiennent ces trois éléments.

Dans le chapitre suivant, nous explorerons la théorie linguistique à la base de la nouvelle grammaire, et nous tenterons de cerner ses réels apports, de même que ses limites en classe de français, puis plus précisément en classe de français langue seconde.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Comme nous l'avons vu au chapitre 1, la structure ternaire de la phrase existait déjà au XIX^e siècle; toutefois, la grammaire de la phrase innove en exploitant le modèle de la phrase de base comme outil systématique d'analyse de la langue. En plus de son utilité, le modèle de la phrase de base, en tant que représentation schématique à l'origine de toutes les phrases réalisées, trouve sa validité en reposant sur des fondements linguistiques. Nous étudierons à présent certaines parties de la théorie linguistique développée par Chomsky, qui est à l'origine de l'approche en nouvelle grammaire, ce qui nous amènera, dans la deuxième section de ce cadre de référence, à en évaluer la pertinence didactique en classe de français, et plus particulièrement en langue seconde, dans la troisième et dernière section de ce cadre de référence.

2.1 FONDEMENTS LINGUISTIQUES DE LA GRAMMAIRE DE LA PHRASE: GRAMMAIRE CHOMSKYENNE

Dans un premier temps, nous examinons la première proposition de Chomsky, car, selon Béguelin (2000), la grammaire de la phrase se base sur ses travaux. Cette citation, tirée de ses travaux de 1957 (traduction: 1969, p.97), illustre bien son propos:

la tâche du linguiste [est] de produire une sorte d'appareil (appelé grammaire) permettant d'engendrer toutes, et rien que, les phrases d'une langue, dont nous avons supposé qu'elle était en quelque sorte donnée à l'avance. Nous avons vu que cette conception du travail du linguiste conduisait naturellement à décrire les langues selon un ensemble de niveaux de représentations dont certains sont tout à fait abstraits et recherchés.

Cette citation contient plusieurs éléments qui composent ce qu'on appelle désormais la grammaire générative-transformationnelle, modèle qui a révolutionné la linguistique. Nous les analyserons un par un.

2.1.1 Générativité: «engendrer toutes [...] les phrases d'une langue»

D'emblée, et c'est là que son nom prend tout son sens, on veut une «mécanique dynamique permettant de *générer* les énoncés "bien formés" d'une langue à partir d'un ensemble de règles aussi restreint que possible» (Béguelin, 2000, p.75). À partir d'un nombre limité de moyens, les locuteurs peuvent engendrer une infinité de phrases (Boeckx et Hornstein, 2003). Toutefois, il ne s'agit pas de produire n'importe quoi; les «phrases d'une langue», ou énoncés bien formés, sont celles «que les locuteurs natifs jugent bien formées, c'est-à-dire conformes à la syntaxe de leur langue» (Tellier, 2003, p.12), ou, en d'autres mots, grammaticales.

2.1.2 Économie: «engendrer toutes, et rien que, les phrases d'une langue»

L'économie se traduit de deux façons dans le modèle de description de la langue de Chomsky: le souci de produire seulement des phrases grammaticales, comme nous l'avons vu plus haut, et un nombre restreint de données de base. L'économie est à la base de la théorie qui décrit et qui explique la langue. Contrairement à ses prédécesseurs, Chomsky ne se limite pas au corpus observable; il

recourt à l'abstraction, ou à un «ensemble de niveaux de représentations dont certains sont tout à fait abstraits» afin de construire une théorie plus simple, la simplicité étant supérieure selon lui⁸ (Chomsky, 1969).

2.1.3 Innéisme: «une langue, dont nous avons supposé qu'elle était en quelque sorte donnée à l'avance»

Chomsky a une vision innéiste du langage, qu'il prouve par l'acquisition rapide et relativement uniforme de la langue maternelle par les enfants (Wexler, 1999) et par la création par ceux-ci de nouveaux énoncés, en ayant seulement accès à de l'input plutôt pauvre (POS: *poverty of the stimulus*, Hawkins, 2001). Chomsky suppose alors l'existence d'un «appareil» mental biologiquement inné, le LAD (*language acquisition device*), qui expliquerait pourquoi les enfants apprennent aussi rapidement, mais aussi pourquoi les langues se ressemblent, créées à l'image de ce que le cerveau humain peut générer avec la récursivité (Hauser, Chomsky et Fitch, 2002). Son modèle vise à expliquer la grammaire interne du sujet, c'est-à-dire la connaissance implicite ou le savoir inconscient que tout locuteur a de sa langue.

2.1.4 Universalité: «décrire les langues»

La grammaire, selon Chomsky, doit s'appliquer à décrire et à expliquer toutes les langues, pas une seule. Les règles et données de base seront les mêmes, quelle que soit la langue. Le modèle proposé pour expliquer le fonctionnement de la langue

⁸ En se plaçant dans ce paradigme, Chomsky cherche à faire de la linguistique une science, suivant les principes énoncés par Kuhn (1962). Or, comme l'avance Haiman (1985, page 260): «The law is gravity is not modified by use», contrairement à la langue, dont l'usage en change les règles (Larsen-Freeman, 2003).

s'appelle une grammaire, ou, en d'autres mots, une théorie descriptive et explicative de la langue. Cette visée d'universalité n'est pas nouvelle en linguistique; déjà, au XVII^e siècle, la grammaire de Port-Royal en faisait un but à atteindre, idée reprise plus tard entre autres par le philosophe allemand Wilhelm Von Humboldt: «Language "makes infinite use of finite media"» (Pinker, 1994a, p.84).

2.1.5 Modèle de description

Chomsky s'inspire de la linguistique structurale en vogue dans les années 1950, courant qui a eu le mérite de faire de la langue un système que l'on peut observer pour en faire l'analyse (Di Sciullo, 1985) à l'aide des règles de réécriture. En effet, on peut «opérer des regroupements en fonction des similitudes» (Béguelin, 2000, p.83) à partir de l'analyse en constituants immédiats, qui fait ressortir les niveaux ou rangs linguistiques (*voir* la figure 2.1).

- (I) Phrase → SN + SV [The man hit the ball]
- (II) SN → Art + N
- (III) SV → Verbe + SN
- (IV) Art → The
- (V) N → man, ball
- (VI) Verbe → hit

Figure 2.1 Exemple d'une analyse en constituants immédiats (Chomsky, 1969, p.29)

Malgré l'apport fourni par la linguistique structurale, Chomsky la critique étant donné que «ce paradigme ne tient pas compte, entre autres, de la capacité des locuteurs de comprendre et de produire une infinité de phrases nouvelles» (Di Sciullo, 1985, p.19) à partir d'un nombre restreint de règles, selon un principe d'économie.

L'ensemble des règles de réécriture donne la représentation suivante (voir la figure 2.2).

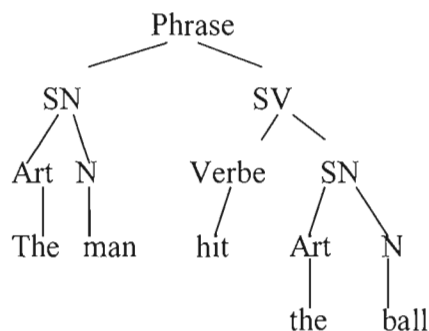


Figure 2.2 Fragment de grammaire d'une phrase par Chomsky (1969)

La grammaire de la phrase a adopté ce modèle de description de la langue. Cette représentation comporte plusieurs avantages. D'emblée, elle fait bien ressortir la hiérarchie, tant dans la phrase que dans les groupes, ou syntagmes: «On entrevoit la possibilité de regroupements dans ce qui semblait linéaire au premier abord» (Paret, 1996, p.117). En outre, cette représentation illustre bien que la phrase est une suite organisée de constituants, ou syntagmes. Un constituant est défini ainsi: «Une suite de mots X, Y, Z forme un constituant si et seulement si ces mots sont dominés par un même noeud W, lequel ne domine rien d'autre» (Tellier, 2003, p.41).

Bref, la représentation en arbre et les regroupements en syntagmes permettent d'illustrer la «récursivité, c'est-à-dire le fait pour un objet de se contenir lui-même» (Tellier, 2003, p.49). Par la récursivité, qui se manifeste dans toutes les langues naturelles, il devient facile de générer une infinité de phrases.

2.1.6 Un mot sur la sémantique

Les règles syntaxiques ne suffisent pas pour rendre compte des phrases de la langue. Si on se limitait à la syntaxe et aux règles de réécriture, des phrases telles que «Colorless green ideas sleep furiously⁹» (Chomsky, 1969, p.17) pourraient être générées. C'est la sous-catégorisation, un mécanisme grammatical qui a été proposé dans Chomsky (1965) «pour contraindre l'insertion des éléments lexicaux dans les structures syntaxiques (i.e. les structures engendrées par les règles catégorielles)» (Di Sciullo, 1985, p.55), et la théorie thématique qui empêcheront la production de telles phrases. Ainsi, un verbe sélectionne son sujet et a un cadre de sous-catégorisation qui précise le nombre de compléments de même que le type syntaxique de son ou ses compléments. De plus, le verbe assigne à son sujet et à son ou ses compléments un rôle thématique (agent, thème, patient, etc.; Tellier, 2003). La combinaison de propriétés syntaxiques (sous-catégorisation) et sémantiques (thématique) bloque la génération d'une phrase comme «Colorless green ideas sleep furiously». En effet, le verbe «dormir», qui est intransitif, assigne le rôle thématique «agent» au SN sujet, ce qui présuppose que le sujet doit avoir des propriétés agentives, ce qui n'est pas le cas du nom «idée». La phrase est donc rejetée.

2.1.7 Critiques

Le modèle proposé par Chomsky en 1957 a été l'objet de nombreuses refontes et critiques, dont certaines par son auteur lui-même. Nous retiendrons seulement celles qui touchent à notre sujet, soit la grammaire de la phrase. En premier lieu, Tellier (2003, p.19) souligne que la théorie repose sur une «certaine idéalisation de l'objet d'étude, courante dans les sciences dures, où les expériences sont menées dans

⁹ Traduction: «D'incolores idées vertes dorment furieusement.»

des environnements contrôlés.» Ainsi, les phrases retenues ne reflètent pas les productions réelles¹⁰.

En 1981, dans *Lectures on Government and Binding*¹¹, Chomsky propose une nouvelle version du modèle de représentation du langage.

Suivant son hypothèse, les langues sont constituées de principes universels, donc applicables à chacune d'entre elles, et de paramètres, qu'il faut fixer selon la langue, à partir des données primaires (ou PLD, *primary linguistic data*). Tout ceci constitue la grammaire universelle, de sorte que «each language is the result of the interplay of two factors: the initial state and the course of experience» (Chomsky, 2004, p.380). Par exemple, toutes les langues répondent au principe de dépendance de la structure, selon lequel un groupe de mots ne peut être déplacé n'importe où, il doit respecter la hiérarchie. Les paramètres, quant à eux, servent à expliquer les différences entre les langues: un locuteur en apprentissage d'une langue doit opérer un choix parmi deux possibilités. Un exemple de paramètre serait la présence ou non d'un sujet lexical, ce qu'on appelle le paramètre du sujet nul. Ainsi, l'espagnol ne requiert pas de sujet (*Parla francese*) alors que le français en demande un (*Elle parle français* / **Parle français*¹²) (voir Radford, 1997, pour d'autres principes et paramètres).

¹⁰ même si Chomsky fait la distinction entre compétence («native speakers have tacit knowledge of the grammar of their language – i.e. of how to form and interpret words phrases and sentences in the language») et performance («what people actually say or understand by what someone else says on a given occasion, imperfect reflection of competence») (Radford, 1997, p.2).

¹¹ C'est l'édition de 1984 qui est inscrite dans la bibliographie, car c'est celle que nous avons consultée.

¹² L'agrammaticalité est notée par le symbole * placé devant la phrase.

Pour simplifier son modèle et pour mieux représenter les parallèles et les généralisations entre les catégories (Di Sciullo, 1985), Chomsky proposera X-barre (voir la figure 2.3). La phrase analysée plus haut serait maintenant décomposée ainsi (voir la figure 2.4).

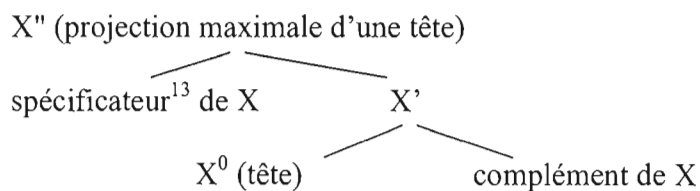


Figure 2.3 Schéma X-barre (adapté de Di Sciullo, 1985)

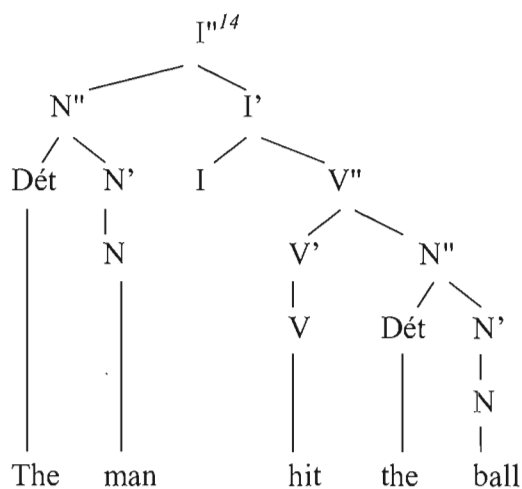


Figure 2.4 Phrase analysée selon le schéma X-barre

¹³ Aussi appelé «spécifieur» par certains auteurs.

¹⁴ I, pour inflexion, représente désormais la phrase, car ce nœud contient les informations de temps; voir Tellier (2003) pour tous les détails.

En 1995, dans son *Minimalist Program*, Chomsky refait encore une fois son modèle. Cette fois, il veut «décrire de la manière la plus simple et la plus économique possible la faculté de langage» (Béguelin, 2000, p.87), et s'intéresse encore plus aux «mécanismes physiques et neurologiques sur lesquels reposent LI [langue interne] et sa mise en œuvre» (Pollock, 1997, p.1). Nous ne nous attarderons pas au programme minimaliste; nous ajouterons seulement une réserve de Béguelin (2000): même si ce programme cherche à rendre compte de la faculté de langage d'une façon simple, il est tellement abstrait qu'il devient inutilisable en classe.

Une dernière critique à inclure dans ce mémoire viendrait de Pinker (1994b). À partir de l'étude des verbes irréguliers de l'anglais, ce dernier conclut que la grammaire universelle¹⁵ ne suffit pas pour apprendre une langue, il faut aussi de la mémorisation, signifiant que les verbes réguliers (issus de la générativité) et irréguliers ne sont pas traités dans les mêmes systèmes cognitifs. La langue ne se limiterait donc pas au LAD et à la générativité afin de construire des phrases bien formées.

2.1.8 Un mot sur les transformations

Dans le modèle de Chomsky de 1965, un énoncé est produit suivant la figure 2.5; tout le sens est contenu dans la structure profonde. La structure profonde est associée à la structure de surface par un ensemble de transformations, qui permettent de dériver différentes formes et différents types de phrases. C'est cette représentation que la nouvelle grammaire reprendra. À partir de la phrase de base, il sera possible de générer une infinité de phrases dans lesquelles l'ordre pourra varier, «mais pas

¹⁵ Définition de la grammaire universelle: «Un système de règles qui fait correspondre une représentation sémantique et une représentation phonétique des phrases de cette langue» (Ruwet, 1972, p.13).

n'importe comment: il faudra préciser quelles sont les variations possibles et impossibles» (Tellier, 2003, p.45).

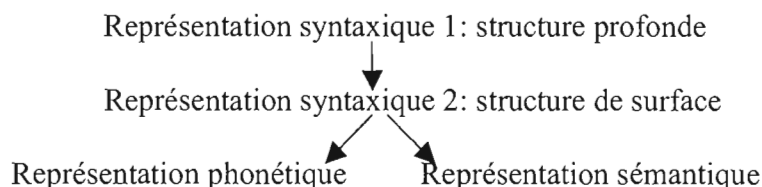


Figure 2.5 Représentation de la production d'un énoncé selon Chomsky en 1965 (adapté de Di Sciullo, 1985)

Dans le programme minimaliste (*voir* la figure 2.6), il n'y a plus de transformations, mais plutôt un système computationnel¹⁶. De plus, deux seules opérations ont été conservées: fusionner et déplacer .

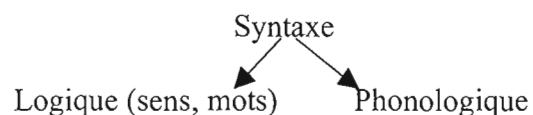


Figure 2.6 Représentation de la production d'un énoncé selon Chomsky en 1995 (Béguelin, 2000)

Bref, nous avons présenté les caractéristiques du modèle à partir duquel la nouvelle grammaire s'est construite. Aussi, même si le modèle de la grammaire générative-transformationnelle a connu différentes versions, les fondements théoriques et les options de formalisation sont restés les mêmes.

¹⁶ «The computational system ('syntax') central to human language is an 'optimal' solution to the central task of language: relating sound and meaning» (Boeckx et Hornsteins, 2003, p.18).

2.2 GRAMMAIRE DE LA PHRASE EN CLASSE DE FRANÇAIS

Nous avons vu que le modèle de la phrase retenu par la nouvelle grammaire se base sur le modèle fourni par la tradition grammaticale scolaire, auquel on a ajouté le système de transformations proposé par Chomsky en 1965. Or, ce modèle amalgamé est différent de la dernière version proposée dans la théorie linguistique de Chomsky, principale théorie de référence, pourtant disponible au moment de l'élaboration de l'enseignement rénové du français.

Il y a donc lieu de se demander si le modèle linguistique retenu favorise l'apprentissage et la construction de phrases grammaticales à l'écrit, autant par les élèves dont le français est la langue maternelle que pour ceux dont le français est la langue seconde. En d'autres mots, ce modèle, qui est retenu et prescrit par le ministère de l'Éducation pour toutes les classes de français, est-il pertinent? Si oui, selon quels critères? C'est ce que nous verrons, dans un premier temps, en jetant un coup d'œil du côté de la transposition didactique, qui indique quels paramètres considérer lors de l'élaboration de savoirs à enseigner. Dans un deuxième temps, nous examinerons les avantages et les limites de la grammaire de la phrase pour la classe de français, puis plus précisément pour la classe de français langue seconde.

2.2.1 Transposition didactique

Sur quoi se base-t-on pour définir quels savoirs seront appris à l'école?

Réflexion sur les savoirs de référence

Un savoir à enseigner provient d'un savoir de référence, lui-même issu d'une théorie scientifique, qui «se construit et ne fait jamais figure de dogme» (Porcher,

1987, p.124). Une des raisons pour lesquelles les savoirs de référence changent, en plus des découvertes scientifiques elles-mêmes, est parce qu'ils sont influencés culturellement (Chevallard et Johsua, 1991). Ainsi, selon les valeurs en vogue dans la société, selon les institutions en place, selon l'importance accordée à l'éducation, certains courants de pensée domineront, «qui formeront la culture scolaire» (Tardif et Gauthier, 1993, p.17). En conséquence, l'enseignant ne peut présenter les savoirs comme immuables, mais comme une étape, qui sera franchie tôt ou tard. Trop souvent, les enseignants ne perçoivent pas la transposition (Chevallard et Johsua, 1991), commettent l'erreur d'«amalgamer leurs pré-jugés¹⁷ (pré-notions, etc.) et le savoir sous prétexte que, dans un certain domaine (celui de leur discipline), ils se trouvent du côté de la connaissance démonstrative» (Porcher, 1987, p.124).

Pour toutes ces raisons, de nombreux didacticiens (Schubauer-Leoni, 1998; Besse et Porquier, 1984; Larsen-Freeman, 2003; Schneuwly, 2005; Chiss, 2005) affirment que la classe n'est pas un incubateur de théories et mettent en garde contre l'applicationnisme pur et simple de théories, qui entraîne des dérives; une transposition didactique s'impose pour la classe. En effet, les théories scientifiques sont incomplètes et en construction, comme celle de Chomsky (*voir* 2.1), elles s'opposent souvent entre elles (Béguelin, 2000) et on court le risque qu'une science en particulier, au détriment des autres, s'empare «du domaine de l'école comme une de ses provinces sur laquelle elle peut exercer ses visées hégémoniques» (Brassart, 2005, p.95), d'autant que plusieurs disciplines jouent un rôle dans la didactique du français: linguistique, psychologie, sociologie, littérature...

¹⁷ dans lesquels ils baignent et dont il ne sont pas conscients

Alors, sur quoi se baser?

Si les théories s'opposent et qu'il faut éviter l'applicationnisme, sur quoi se baser alors pour choisir, élaborer et organiser les savoirs à enseigner à partir des savoirs de référence en vue de faire produire, dans notre cas précis, des phrases bien construites?

Il faut viser une cohérence interne (Porcher, 1987), par l'organisation des concepts en réseau, à partir d'un certain nombre de principes communs, définis en didactique des langues à partir des objectifs pédagogiques linguistiques (des phrases bien écrites, en ce qui nous concerne). Cette cohérence n'est pas facile à obtenir, notamment en raison de la diversité des apprenants et des contenus (Chiss, 2005). Plusieurs auteurs, dont Legendre (1993), proposent alors de se baser sur le modèle SOMA, qui vise une intégration des acteurs en jeu dans une situation d'enseignement: *sujet* (élève), *objet* (savoir), *milieu*¹⁸, *agent* (enseignant). Il faut tenir compte de tous ces éléments pour une transposition didactique valide.

La cohérence interne d'une théorie ne suffit pas, car elle peut se fonder sur de simples opinions. Il faut aussi expérimenter ce qui a été mis en place, en déterminer la validité empirique à partir de «conditions rigoureuses et explicites» (Porcher, 1987, p.127), d'autant que la classe a ceci de particulier que nous ne pouvons valider la recherche en la reproduisant, étant donné le caractère unique de chaque leçon. Pour éviter cette subjectivité et pour établir si une expérimentation est concluante, Dolz et Schneuwly (1998) proposent les trois paramètres suivants: une intervention est efficace pour la gestion de la classe, les interventions sont cohérentes par rapport aux contenus enseignés et des résultats concernant les apprentissages sont observés.

¹⁸ Le milieu comprend tout ce qui peut influencer la classe: la culture et la société (comme nous l'avons vu plus haut), les parents, le milieu physique, le milieu socio-économique...

Particularités de la transposition didactique en français

La transposition didactique dans la classe de français soulève des questions épistémologiques supplémentaires. D'emblée, Schneuwly (2005, p.48) nous met en garde sur les savoirs à enseigner: «Les savoirs n'existent pas en premier lieu pour être enseignés, mais pour être utilisés dans des situations diverses.» En effet, l'objectif de l'enseignant de français est le «développement des compétences langagières» (Brassart, 2005, p.99), c'est-à-dire écrire des phrases grammaticales, en ce qui concerne notre recherche. Ainsi, en français, la question du transfert des savoirs aux savoir-faire domine et l'objectif en didactique des langues diffère d'autres disciplines, dans lesquelles il s'agit plutôt de s'appropriier le savoir de l'expert en question, le mathématicien, par exemple (Brassart, 2005). De plus, tout intervenant en didactique des langues doit tenir compte de l'influence de la société et de la culture sur l'utilisation et la représentation de la langue; par exemple, l'existence des codes écrit et oral, d'accents ou de registres (Calvet, 2002) apportent des paramètres de complexité additionnels.

En vertu de ce qui a été énoncé plus haut, la grammaire de la phrase, prescrite dans les écoles québécoises, est-elle le fruit d'une transposition didactique réussie et favorise-t-elle les apprentissages? Nous rappellerons les caractéristiques de ce modèle, puis nous en dresserons les divers avantages et limites.

2.2.2 Description de la grammaire de la phrase

La nouvelle grammaire, prônée par les programmes, est aussi appelée *grammaire de la phrase et du texte*. Le tableau 2.1 rappelle ses principales caractéristiques. Dans notre recherche, nous nous sommes limitée à la grammaire de la phrase (soit la division de la phrase de base en groupes et les manipulations), comme modèle d'investigation.

D'abord, pourquoi a-t-on adopté la grammaire de la phrase, partie intégrante de la nouvelle grammaire, dans les écoles québécoises? Le programme de français langue seconde (MELS, 2007, p.16) énonce cet objectif: «Un travail systématique sur le fonctionnement de la langue permet à l'élève de distinguer les différentes classes de mots et leurs fonctions, de reconnaître les régularités de construction de la phrase et du texte, et de s'approprier le métalangage.» De cette façon, on croit que les élèves produiront des phrases bien construites à l'écrit.

Tableau 2.1
Synthèse de la nouvelle grammaire

NOUVELLE GRAMMAIRE	
<i>Aspects linguistiques</i>	<i>Aspects didactiques</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Accent sur la phrase (approche syntaxique) et sur le texte plutôt que sur le mot - Régularités - Outils rigoureux: phrase de base, manipulations, critères exhaustifs, terminologie uniforme 	<ul style="list-style-type: none"> - Étude systématique de la langue (enseignement explicite) - Transfert à l'écrit - Élève au cœur de l'apprentissage (besoins, conceptions, construction du savoir) - Induction

En quoi consiste la phrase de base, fondement de la grammaire de la phrase?

Une phrase de base [P] est formée de deux parties, le *syntagme nominal* et le *syntagme verbal*¹⁹. On dit que P est formé de SN + SV. Par exemple, la phrase *Pierre est venu* est constituée d'un SN *Pierre* et d'un SV *est venu* (...). Ces affirmations que la structure profonde de toute phrase contient nécessairement un SN et un SV sont des postulats [...]. Certaines phrases réalisées de la langue ne paraissent pas répondre à ces formules. Ainsi les phrases à l'impératif: *Allons au cinéma* ne présente pas la suite SN + SV. En fait, ces impératifs ont subi des transformations et impliquent (...) dans leur structure profonde la

¹⁹ En italique dans le texte; groupe nominal, GN, et groupe verbal, GV, dans la nouvelle grammaire.

présence d'un SN. De même, les phrases exclamatives ou les interpellations qui ne laissent paraître que des SN: *Georges! Quel spectacle!* impliquent en fait dans la structure profonde la présence d'un SV (Dubois, dans Béguelin, 2000, p.53).

En d'autres mots, la phrase est divisée en groupes, et ces groupes «entretiennent des relations syntaxiques qu'on appelle fonctions grammaticales» (Boivin et Pinsonneault, 2008, p.3). Le sujet, le prédicat et le complément de phrase sont les trois fonctions présentes au niveau de la phrase, fonctions que l'on peut identifier à l'aide de quatre manipulations syntaxiques: ajout, effacement, déplacement et substitution (*voir* le tableau 2.2). À partir de la phrase de base, il est possible d'opérer des transformations, avec lesquelles on pourra produire la très grande majorité des phrases de la langue. «On ne parlera donc pas à proprement parler de définition qui conviendrait à toutes les phrases, mais d'un **modèle**, c'est-à-dire d'une forme abstraite ou d'un prototype auquel on pourra se référer lors du travail en classe» (Paret, 1996, p.115).

Tableau 2.2
Manipulations dans la phrase de base (Boivin et Pinsonneault, 2008)

Manipulations	Caractéristiques du sujet	Caractéristiques du prédicat	Caractéristiques du complément de phrase
Déplacement	Ne se déplace pas	Ne se déplace pas	Se déplace en tête de phrase
Substitution	Se remplace par <i>il(s)</i> ou <i>elle(s)</i>	Ne se remplace pas	Ne se remplace pas
Effacement	Ne s'efface pas	Ne s'efface pas	S'efface
Dédoublement	Ne se dédouble pas	Ne se dédouble pas	Se dédouble

2.2.3 Premier avantage de la grammaire de la phrase: son caractère concret

La phrase de base, telle qu'elle est exposée, n'est pas une application directe des savoirs de référence, mais bien une adaptation pour les élèves. Cette transposition se remarque par deux préoccupations: cette représentation de la langue possède l'avantage, selon ses défenseurs, de bien faire ressortir les généralités (Hagen et DeWitt, 1993) et d'être concret, à tel point qu'il est possible d'utiliser du papier, des crayons et des ciseaux (Grossman, 1998) pour délimiter les groupes.

Le caractère concret de la nouvelle grammaire se manifeste aussi par les outils proposés: selon Nadeau (1996), pour bien construire les phrases, il faut savoir bien les analyser. L'analyse et la construction de phrases s'effectuent de façon consciente²⁰ et doivent s'appuyer sur des outils: c'est ce que sont la phrase de base et les manipulations, outils qui, par leur caractère concret, permettent de «comprendre la formation des groupes et leur hiérarchie dans la phrase (les grands niveaux de la structure)» (Nadeau, 1996, p.89). Le découpage en groupes rend la compréhension plus palpable parce que

de la définition du syntagme comme une «séquence de mots formant une unité syntaxique» découlent directement trois propriétés simples qui permettent de décider si une séquence de mots est ou n'est pas un syntagme: la possibilité de lui substituer un seul mot, de l'effacer globalement ou de la déplacer en bloc (Riegel, Pellat et Rioul, 1994, p.110)

ce qui se reflète dans les critères de la nouvelle grammaire pour identifier le sujet. En effet, celui-ci prend la forme d'un groupe, ou syntagme, auquel on peut appliquer des manipulations.

²⁰ Rappelons que la conscience est jugée nécessaire dans la nouvelle grammaire. Or, des recherches démontrent que les jugements linguistiques peuvent s'effectuer de manière inconsciente (Birdsong, 1989; Bialystok, 2001).

L'explication de la colonne de gauche (2008) dans le tableau 2.3 permet d'identifier le sujet rapidement à l'aide de manipulations syntaxiques. Dans le deuxième cas (1995), il est plus difficile de le repérer: comment savoir si c'est le mot «raisonnement» ou le groupe de mots «un bon raisonnement» qui désigne «l'être ou la chose dont on exprime l'action ou l'état» (Grevisse, 1995)?

Tableau 2.3
Identification du sujet d'après la nouvelle grammaire
et d'après la grammaire traditionnelle

Phrase analysée: <i>Un bon raisonnement mène toujours à la bonne réponse.</i>	
Pronominalisation: <i>Il mène toujours à la bonne réponse.</i>	Le sujet est le mot ou le groupe de mots désignant l'être ou la chose dont on exprime l'action ou l'état.
Non effacement: <i>*mène toujours à la bonne réponse.</i>	
Encadrement: <i>C'est un bon raisonnement qui mène toujours à la bonne réponse.</i>	
Boivin et Pinsonneault (2008) «Nouvelle grammaire»	Grevisse (1995) «Grammaire traditionnelle»

2.2.4 Première limite du modèle retenu: le manque de preuves empiriques

La nouvelle grammaire propose plusieurs avenues intéressantes. Malgré tout, aucune approche n'est parfaite. Le premier problème de la grammaire de la phrase est qu'aucune recherche, à notre connaissance, ne vient appuyer l'argumentation logique des didacticiens et grammairiens cités plus haut. Johsua (cité par Goigoux, 1998) insiste sur le fait qu'une opinion, même logique, ne suffit pas; en ce qui concerne notre domaine d'investigation, nous n'avons pas trouvé de preuves «que les savoirs construits dans le domaine de la grammaire sont utilisés ou mobilisés dans les activités [...] d'écriture» (Schneuwly, 1998, p.268). Les recherches menées portent sur les caractéristiques des phrases des élèves (Paret, 1991), sur la détection d'erreurs,

sur le repérage de mots dans une liste et dans un texte (Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et de Weck, 1987), mais aucune ne teste les bénéfices de l'analyse sur la construction des phrases. Cela ne signifie pas que ce qui est proposé par la grammaire de la phrase ne fonctionne pas, mais aucune recherche ne l'a démontré, du moins à notre connaissance.

2.2.5 Deuxième avantage de la grammaire de la phrase: la cohérence

Un peu plus haut, nous avons vu que la grammaire de la phrase avait ses avantages par son caractère concret. Elle répond aussi au critère de cohérence souhaité par les didacticiens: cohérence avec le développement des élèves, cohérence interne du système et cohérence du système envers l'objet décrit, soit la langue utilisée par les locuteurs.

Cohérence avec le développement des élèves

Est-ce que la phrase de base et les manipulations sont adaptées pour les élèves? Nous pouvons d'abord explorer ce qui se fait dans le domaine de la psychologie cognitive pour nous éclairer: selon Bronckart (1983, p.10) «l'intelligence se développe par généralisation de procédures et de règles, par leur intégration dans des ensembles plus vastes et plus explicatifs», ce qui correspond à la hiérarchie dans la phrase, préconisée par la nouvelle grammaire. La perspective innéiste, quant à elle, affirme que l'humain compte sur un organe biologique inné pour analyser et catégoriser la langue (Chomsky, 1969); la nouvelle grammaire, avec ses catégories et ses opérations, serait donc tout à fait appropriée pour les élèves.

Dans une recherche menée par Boutet, Gauthier et Saint-Pierre (1985), 142 enfants, de 6 à 12 ans, ont pu utiliser les types d'arguments suivants, à des degrés divers, pour juger de la grammaticalité de phrases: prise en compte de la situation

d'énonciation; prise en compte des propriétés sémantiques; prise en compte des propriétés formelles. Dès l'enfance, les élèves pourraient donc, selon cette recherche, s'exprimer sur la forme et sur la construction de la phrase, ce qui correspond aux jugements de grammaticalité que demande la nouvelle grammaire, instaurée dix ans après la publication de cette recherche.

Cohérence interne du système

La grammaire de la phrase, telle qu'elle est présentée dans les grammaires et aux élèves, a su se construire en réseau, garantissant une cohérence interne et le respect des propriétés et caractéristiques du français, comparativement à la grammaire traditionnelle. D'abord, elle fait appel à des critères rigoureux et systématiques pour la définition des classes de mots (*voir* le tableau 2.4) et des fonctions (*voir* le tableau 2.2).

Dans la grammaire traditionnelle, le nom «course» aurait pu être classé dans la catégorie des verbes, étant donné qu'il dénote une action (exemple tiré de Nadeau et Fisher, 2006) alors qu'avec l'ensemble des critères de la nouvelle grammaire, sa catégorisation ne fait pas de doute (*voir* le tableau 2.4).

Tableau 2.4

Comparaison des critères retenus pour définir le verbe à diverses époques

Aristote, édition de 1990 <i>Poétique</i>	Le verbe est un son composé signifiant, qui indique le temps, dont aucune partie n'est signifiante par elle-même.
Lhomond, 1780 <i>Eléments de la grammaire française</i> (Chervel, 1977) «1 ^{re} grammaire scolaire»	Le verbe est un mot dont on se sert pour exprimer que l'on est, ou que l'on fait quelque chose: ainsi le mot <i>être</i> , <i>je suis</i> , est un verbe; le mot <i>lire</i> , <i>je lis</i> , est un verbe.
Grevisse, 1995 <i>Précis de grammaire française</i> , 30 ^e édition «Grammaire traditionnelle»	Le verbe est un mot qui exprime, soit l'action faite ou subie par le sujet, soit l'existence ou l'état du sujet, soit l'union de l'attribut au sujet.

Gobbe et Tordoir, 1986 <i>Grammaire française</i> «Nouvelle grammaire»	Propriétés syntaxiques 1. Base du groupe verbal [...] Propriétés morphologiques 1. Verbe simple, formé d'un seul élément Verbe composé ou locution verbale, formé de plusieurs éléments [...] Propriétés sémantiques 1. Selon le sens du verbe: verbe d'action, verbe d'état, verbe de mouvement [...]
--	---

Cohérence du système élaboré envers l'objet décrit: la langue utilisée par les locuteurs

La grammaire de la phrase a aussi le mérite de traduire la cohérence de la langue, qui est décrite comme un système hiérarchique et récursif. On souhaite que les élèves fassent une étude systématique des faits linguistiques; en effet, pour «développer une conception du fonctionnement de la langue comme système, l'élève doit en avoir une vue d'ensemble et comprendre les régularités qui sous-tendent son organisation» (Nadeau et Fisher, 2006, p.85), ce que permettent les manipulations et le découpage de la phrase en groupes. Pour comprendre le système, on utilise la phrase de base, qui «constitue l'unité supérieure, à la fois complète et autonome, susceptible d'être décrite au moyen d'un ensemble de règles morpho-syntaxiques» (Riegel, Pellat et Rioul, 1994, p.104). La phrase est une unité hiérarchique plutôt qu'une concaténation de mots: les mots s'organisent en groupes autour d'un noyau, les groupes s'organisent en phrases. La hiérarchie dans la phrase et dans les groupes apparaît facilement.

Dans l'exemple du tableau 2.5, le GN se construit autour d'un noyau (nom), avec ou sans déterminant, avec ou sans compléments de diverses sortes, dont une phrase («que nous avons aperçu la veille»)²¹, illustrant ainsi la propriété de récursivité de la langue.

²¹ Le même exercice peut s'opérer dans le GV.

Tableau 2.5
Hiérarchie et récursivité (Béguelin, 2000)

GN	GV
Pierre Mon frère L'enfant que nous avons aperçu la veille La foule des badauds La jeune femme	courait

Toutes les analyses sont mises en place pour produire des phrases grammaticales, c'est-à-dire qui respectent «les principes et les règles de la grammaire du français. Une phrase qui ne respecte pas ces principes et ces règles est dite agrammaticale» (Boivin, Pinsonneault et Philippe, 2003, p.4). La cohérence du modèle se vérifie donc aussi face à la langue.

2.2.6 Deuxième limite du modèle retenu: un certain manque de cohérence

Pour assurer la cohérence interne du système présenté plus haut, des éléments ont toutefois été supprimés; nous en examinerons certains.

Prépondérance de l'écrit standard au détriment de la communication

La grammaire de la phrase vise d'abord la maîtrise de la langue écrite standard en vue de former des scripteurs habiles. Or, Perronnet (2002, p.129) avance que «le terme de grammaire doit être entendu au sens de l'étude du fonctionnement d'une langue» et qu'il doit donc inclure l'oral, car si «le contenu est identique, la manière de le *dire* s'avère bien différente de la manière de l'*écrire*» (Parpette, 2002, p.6). En effet, les productions orales sont marquées d'emblée par la présence de l'interlocuteur et par des ajouts, des reprises, des hésitations, des omissions qui n'apparaissent pas à l'écrit, mais qui font tout de même partie de la langue et des

représentations des élèves. Béguelin (2000, p.64) suggère de construire «d'autres outils de description, mieux à même de caractériser l'ensemble des phénomènes observés», et pas seulement les représentations construites et idéalisées. Bref, en ne prenant pas en compte l'oral, la grammaire de la phrase évacue des corpus et des processus utiles à l'apprentissage d'une langue, et risque du même coup de limiter la compréhension et la production à l'écrit.

Tableau 2.6

Conversation en classe d'accueil entre une enseignante et une élève (Contant, 2005)

Enseignante	À part de ça?
Julia	Je suis allée à une fête.
Enseignante	T'es allée à une fête?
Julia	Dans une discothèque bulgare. Pis on était
Enseignante	Y a des discothèques bulgares à Montréal?
Julia	Ouais.
Enseignante	Oh.
Julia	Au Collège Notre-Dame.

Dans cette conversation entre une enseignante et une élève d'une classe d'accueil (voir le tableau 2.6), on remarque des répétitions, des omissions, des phrases incomplètes ou non conformes au modèle de la phrase de base, tout ceci en raison des besoins communicatifs qui priment dans la langue, avant le souci formel. Ces entretiens fournissent des exemples aux élèves, qui procurent de l'input aux élèves et qui peuvent servir de modèles, même si ce ne sont pas ces constructions qui sont enseignées (Halté, 2005).

Élimination de certains éléments linguistiques

Il apparaît pertinent de souligner que le critère phonologique n'est pas retenu par la grammaire de la phrase (Lafarge, Pessès et Tédaldi, 1974): alors qu'une phrase graphique se termine par un point, les productions orales opèrent des séparations

suivant les pauses; de plus, le découpage entre le sujet et le verbe n'est pas toujours audible, dans des phrases comme *J'ai invité tous mes amis*.

Nous avons vu qu'à partir du modèle de la phrase de base, nous pouvons appliquer des transformations qui permettent de produire toutes les phrases. Toutes? «Certaines phrases ne correspondent pas au modèle de la phrase de base; on les appelle phrases à construction particulière» (Boivin et Pinsonneault, 2008, p.35), car elles ne peuvent être traitées par le biais de la phrase de base et des manipulations. À titre d'exemple, la phrase (1) ne peut être ramenée à la forme GN + GV, à la différence de la phrase (2).

(1) Voilà mon opinion.

(2) Un bon raisonnement mène toujours à la bonne réponse.

(2') Il mène toujours à la bonne réponse.

Bref, pour l'analyse des *textes écrits du registre standard*, la grammaire de la phrase convient par son caractère concret fourni par le modèle de la phrase de base et les manipulations, ainsi que par la cohérence interne garantie par les critères rigoureux, le respect de la langue, le lien avec les objectifs visés et sa vision récursive, organisée et hiérarchique de la phrase.

2.3 GRAMMAIRE DE LA PHRASE EN CLASSE DE L2 ET DE FL2

Dans la section précédente, nous avons exploré la pertinence d'enseigner les contenus de la grammaire de la phrase. Nous tenterons maintenant de vérifier si la façon d'enseigner prescrite par la grammaire de la phrase, au cœur de la nouvelle grammaire, trouve écho dans la recherche en didactique des langues secondes. Or,

puisque la grammaire de la phrase n'a pas été investiguée étant donné son caractère récent, nous examinerons certains de ses postulats, soit: l'enseignement explicite, les méthodes d'enseignement et les jugements de grammaticalité. Tous ne concernent pas directement les pratiques d'enseignement autour de la phrase, outil de la nouvelle grammaire qui participe grandement à la construction de phrases grammaticales à l'écrit, mais tous rejoignent l'enseignement de la grammaire en langue seconde.

2.3.1 Enseignement explicite

D'emblée, la grammaire de la phrase demande un enseignement explicite. Qu'en dit la recherche? L'enseignement explicite de la grammaire amener les apprenants de langue seconde à former des énoncés corrects. Dans le paradigme cognitiviste, l'attention joue un rôle primordial pour l'apprentissage. Ainsi, Schmidt (2001) de même que Tomlin et Villa (1994) estiment que, pour apprendre, il faut que la forme en question ait été remarquée²² par l'apprenant, et l'enseignement explicite assure cette attention.

De nombreux auteurs s'étant intéressés à l'enseignement de l'anglais comme langue seconde (dont DeKeyser, 1998; Ellis, 1994; Larsen-Freeman et Long, 1991) ont montré que l'enseignement amenait un changement dans les productions des élèves, qui obtenaient un meilleur contrôle de la forme linguistique en vue de l'utiliser de façon fluide et correcte (Doughty et Williams, 1998)²³.

²² Le terme anglais employé est «noticing». Dans le paradigme cognitiviste, plusieurs termes sont utilisés: attention, noticing, awareness, consciousness, detection, intake; en français: perception, saisie, prise, appropriation (voir Schmidt, 2001 et Wong et Simard, 2000 pour une discussion complète sur ces termes). Pour notre mémoire, nous avons retenu l'appellation «remarquée», car elle sied bien à notre propos, qui n'est pas de discourir sur l'attention, mais bien sur la grammaire de la phrase.

²³ Voir 2.3.2 pour d'autres recherches en faveur de l'enseignement explicite de la grammaire.

À titre d'exemple, White (1991) a mené une recherche auprès de 164 élèves en cinquième et sixième années du primaire en anglais intensif. L'étude montre que l'enseignement explicite des adverbes s'est traduit par des apprentissages réalisés par les élèves.

Hagen et Dewitt (1993), après une étude menée auprès de dix-sept apprenants de FL2, concluent que l'enseignement formel de la grammaire peut être une technique efficace, pourvu qu'il fasse ressortir les propriétés générales et familières des structures grammaticales. La notion portait sur le clivage et ils ont évalué la maîtrise de cette notion à l'aide d'un test contenant 32 questions à choix multiples.

Dans un autre ordre d'idées, l'enseignement explicite de la grammaire a prouvé sa supériorité dans l'utilisation exacte (*accuracy*) de formes linguistiques en contexte d'immersion française au Canada. Habituellement, en immersion, on s'appuie exclusivement sur l'approche communicative en misant sur le sens plutôt que sur la forme. En effet, Harley (1989) ainsi que Lyster et Ranta (1997) ont démontré que les élèves ne recevant pas d'explications et de rétroaction sur leurs productions risquaient la fossilisation de leurs erreurs et qu'un enseignement incluant une étude de la forme permettait aux élèves d'améliorer la précision de leurs productions. À titre d'exemple, en 1989, Harley a constaté une amélioration dans les productions d'élèves de sixième année du primaire en immersion française. En 1998, avec des élèves de deuxième année, elle a constaté un grand écart, en faveur des élèves qui avaient reçu un enseignement explicite sur le genre des déterminants.

Critiques et limites de ces critiques

Les premières critiques viennent des auteurs qui croient à l'enseignement explicite de la grammaire. À long terme, dans l'étude de Harley (1989), les élèves qui avaient reçu un enseignement explicite de la grammaire ne se distinguaient pas des autres élèves. En 1998, même si elle a constaté des gains chez les élèves qui ont reçu

un enseignement explicite, ces apprentissages ne se sont pas transférés: ils ont bien appris le genre des noms et des déterminants qu'on leur avait montrés, mais ils n'ont pas su faire de généralisation sur le genre d'autres noms, dont la finale permet de déduire le genre; par exemple, les élèves ont retenu que le nom «casquette» est féminin, mais ils n'ont pas su donner le genre de «brouette», que personne ne leur avait enseigné.

Lightbown et Spada (2006) constatent que les résultats ne durent pas à long terme, phénomène qui peut être attribué à la forme comme telle (son intérêt, sa complexité, le lien avec le sens), à l'exposition à la forme, aux caractéristiques de l'apprenant (âge, connaissances métalinguistiques, motivation, langue maternelle).

D'autres contestent l'enseignement explicite, notamment les tenants de l'enseignement implicite, qui expose les apprenants aux formes linguistiques, sans explication. Krashen (1982, 1999) argue que l'apprentissage conscient ne peut mener à l'acquisition²⁴. Hendrix, Housen et Pierrard (2002a, p.158) ont prouvé que l'enseignement ne permet pas à long terme de «produire des formes correctes en discours [oral] semi-planifié», le discours oral improvisé étant la façon idéale de mesurer l'acquisition selon eux.

D'autre part, comme Pienemann (1989) cherchera à le démontrer, Hatch (1978) évoque la possible existence d'un certain ordre d'acquisition à la suite de l'observation de certaines similarités, rendant ainsi l'enseignement explicite inutile si l'apprenant n'en a pas la maturité cognitive. Qu'en est-il aujourd'hui? Dans une méta-analyse sur ce sujet, Goldschneider et DeKeyser (2005) affirment que trop peu de recherches empiriques ont été faites à ce sujet pour conclure à l'existence de cet ordre.

²⁴ Voir Dunn et Lantolf (1998) pour une critique de Krashen.

Finalement, une question se pose: si la théorie de référence, soit la grammaire universelle de Chomsky, postule que la faculté de langage est innée²⁵, pourquoi faudrait-il développer une conscience linguistique en langue seconde? Dans une recherche menée en 1990 sur la réinitialisation du paramètre de mouvement du verbe, White (1991) conclut que seuls les élèves du primaire qui ont bénéficié d'un enseignement sur cette notion ont effectué le déplacement, pas ceux qui auraient dû, selon l'hypothèse, percevoir à l'aide de la grammaire universelle l'existence du paramètre, sans enseignement. En 1998, elle affirme que la grammaire universelle (GU) n'est pas une théorie d'apprentissage, mais qu'elle interagit avec d'autres théories pour expliquer le développement du langage.

À l'écrit

Qu'en est-il à l'écrit? La nouvelle grammaire cherche surtout à rendre les apprenants compétents à écrire des phrases bien construites plutôt qu'à les rendre performants lors de conversations. À ce titre, la recherche menée par Hendrix, Housen et Pierrard (2002b) montre que, lors du post-test immédiat et du post-test différé, l'enseignement du jugement de grammaticalité a été efficace à long terme pour la production écrite contrôlée. Cet enseignement s'est déroulé lors de quatre cours de 25 minutes pour chaque structure ciblée par les chercheurs. Quelques années plus tôt, Lyster (1994) a étudié la capacité d'élèves en immersion française de 8^e

²⁵ Rappel de la grammaire universelle: «UG [Universal Grammar] is part of an innate biologically endowed language faculty. It places limitations on grammars, constraining their form (the inventory of possible grammatical categories, in the broadest sense, i.e., syntactic, semantic, phonological), as well as how they operate (the computational system, principles that the grammar is subject to). UG includes invariant principles, as well as parameters» (White, 1998, p.1). Traduction libre: la grammaire universelle (GU) est une partie de la faculté de langage, qui est biologiquement innée. Elle impose des limites sur les grammaires, ce qui limite leur forme (l'inventaire des catégories grammaticales possibles, dans le sens le plus large, c'est-à-dire, syntaxiques, sémantiques, phonologiques), ainsi que leur mode de fonctionnement (le système computationnel, les principes auxquels la grammaire est sujette). La GU comprend des principes, ainsi que des paramètres.

année à utiliser une forme en contexte (le «vous» de politesse). Les post-tests immédiat et différé ont montré une amélioration significative du groupe ayant reçu un enseignement à utiliser cette forme correctement et en contexte. Ces deux recherches laissent croire que l'enseignement explicite de la grammaire peut mener à un apprentissage efficace et qu'il peut mener les élèves à bien écrire leurs phrases.

Enseignement explicite efficace de la grammaire et communication

Si l'efficacité de l'attention sur la forme ne fait plus de doute, cette focalisation ne doit pas se faire à n'importe quel prix. En privilégiant l'aspect formel, on risque d'évacuer les autres composantes de la communication, qui influencent pourtant la forme que prendra le message; c'est ce qu'on appelle la compétence communicative²⁶, c'est-à-dire tenir compte de différentes compétences lors d'une interaction. Canale (1983) a identifié quatre compétences nécessaires à la communication: grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence, strategic competence; Larsen-Freeman (2003) insiste quant à elle sur l'interaction entre la forme, le sens et l'usage²⁷ dans l'action. Finalement, Bronckart (2005, p.143), en faisant allusion à Vygotski, insiste sur le rôle des «médiations sociales qui entraînent et organisent le développement» (entre autres linguistique, notamment par la négociation du sens et de la forme). C'est dans l'action, à travers les conversations, que la langue se construit (Lightbown et Spada, 2006), pas seulement dans des modèles à suivre, comme l'indique Béguelin (2000, p.146): «La fonction d'un complément peut n'être indiquée que par des indices contextuels et intonatifs, en abstraction desquels cette fonction demeure équivoque.» Ainsi, si on applique la manipulation de déplacement à la phrase (3), obtenant (4), le changement syntaxique entraîne un changement de sens, jouant sur la communication. L'activité

²⁶ C'est Savignon (1972, 2005) qui a ouvert la voie à la recherche en compétence communicative.

²⁷ «Usage» prend pour nous ces acceptions: «un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques ancrés dans un système socio-culturel de représentations et de savoirs sur le monde» (Bange, 1992, p.54); situation d'énonciation: émetteur, récepteur, lieu, moment, but (Béguelin, 2000).

formelle de déconstruction-reconstruction par les manipulations risque alors de se retrouver déconnectée de la communication.

(3) Je raisonne à l'inverse de toi [= je ne pense pas comme toi].

(4) À l'inverse de toi, je raisonne [= je raisonne, mais pas toi] (Béguelin, 2000).

Doughty et Varela (1998) ont démontré que l'accent mis à la fois sur la forme et sur le sens fonctionne. Dans un groupe expérimental, des élèves de 11 à 14 ans devant remplir des rapports de laboratoire dans leurs cours de science ont appris les notions linguistiques nécessaires à la rédaction de ces rapports et ont produit beaucoup plus de formes correctes que leurs collègues du groupe contrôle.

Pour conclure, même si, en contexte de classe, contrairement aux communications authentiques, la forme prédomine sur le sens (Besse et Porquier, 1984), l'attention sur la forme ne doit pas se faire au détriment du reste (Jean, 2005). L'enseignement explicite devient un puissant instrument de compression (Cuq et Gruca, 2002) pour arriver rapidement à produire des formes linguistiques correctes.

2.3.2 Méthodes d'enseignement

De nombreuses recherches susmentionnées ont montré la pertinence de l'enseignement explicite de la grammaire afin de produire des phrases correctes. Or, plus d'une façon d'enseigner explicitement la grammaire existe. La grammaire de la phrase, prescrite par le ministère de l'Éducation, demande un enseignement explicite, axé sur la forme et inductif. Ces façons d'enseigner la grammaire peuvent-elles amener les élèves à produire des phrases correctes?

En réaction à l'enseignement grammatical traditionnel (*voir* le chapitre 1) et devant les échecs de la prédominance du sens adoptée dans l'approche communicative (Long et Robinson, 1998), une première dichotomie s'est articulée: *focus on form* contre *focus on forms*²⁸. La grammaire de la phrase s'inscrit dans ce deuxième courant; en effet, à titre d'exemple, on étudiera la phrase simple avant la phrase complexe et on apprendra les catégories et les groupes pour ensuite en expliquer l'accord. Cette grammaire se base sur des termes linguistiques déjà appris pour expliquer des phénomènes.

L'une des méthodes est-elle plus valable que l'autre? Norris et Ortega (2001) ont comparé de multiples recherches portant sur le type d'enseignement de la grammaire afin de trouver le plus efficace. Le *focus on form* l'a emporté. L'enseignement explicite (regroupant *focus on form* et *focus on forms*) s'avérerait aussi plus efficace que l'enseignement implicite. Toutefois, les auteurs tiennent à indiquer que, dû au manque d'uniformité entre les recherches, le tout reste à nuancer. De plus, la mesure joue un grand rôle dans l'établissement de l'efficacité: la plupart des recherches évaluaient les performances à l'aide de tests à questions fermées et non à l'intérieur de productions plus libres; à long terme, les effets s'amenuisaient dans tous les cas.

La seconde dichotomie oppose la déduction et l'induction²⁹. Comme il a été énoncé dans le tableau 2.1, la nouvelle grammaire mise sur un enseignement inductif, aussi appelé démarche active de découverte (*voir* le tableau 2.7). Les deux premières étapes (observation, identification) supposent un processus de décontextualisation,

²⁸ Long (1991, p.46) définit ainsi le *focus on form*: focus on form «overtly draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication.» En d'autres mots, l'enseignant explique une notion grammaticale s'il sent qu'une telle explication serait bénéfique pour la compréhension et pour la communication. Il s'oppose au *focus on forms*, qui demande plus de préparation et qui suppose une décontextualisation.

²⁹ Pour simplifier, nous contrastons les méthodes d'enseignement. Or, elles opèrent plutôt suivant un continuum.

tandis que les deux dernières (vérification, évaluation) exigent une recontextualisation. Ce va-et-vient constant se fait à l'image de l'apprentissage d'une langue maternelle au cours duquel les interactions verbales jouent un rôle fondamental pour intégrer les concepts et les outils intellectuels, pour ensuite transférer ces apprentissages (Nadeau et Fisher, 2006).

Tableau 2.7
Démarche active de découverte (MEQ, 1997)

Étapes	Descriptions
Observation	Observer le fonctionnement d'un phénomène dans différents contextes
Identification	Repérer et nommer le phénomène Le reconnaître dans différents contextes Définir les propriétés et les constructions à l'aide de manipulations Dégager la règle Apprendre la règle, la mémoriser et la mettre en application
Vérification	S'assurer que la règle est appliquée correctement dans ses propres textes
Évaluation	Juger de la pertinence et de l'intérêt du phénomène dans la communication

On attribuerait les avantages suivants à l'enseignement inductif:

- it is more in keeping with natural language acquisition;
- it conforms more easily to the concept of interlanguage development;
- it allows students to get a communicative "feel" for some aspect of language before possibly being overwhelmed by grammatical explanations;
- it builds more intrinsic motivation by allowing students to discover rules³⁰ (H. D. Brown, 2001, p.365).

³⁰ Traduction libre:

- il est plus conforme à l'acquisition du langage naturel;
- il est plus conforme à la notion de développement de l'interlangue;
- il permet aux étudiants d'obtenir une meilleure idée de ce qu'est la communication pour certains aspects de la langue avant d'être éventuellement submergés par des explications grammaticales;
- il renforce la motivation intrinsèque en permettant aux étudiants de découvrir les règles.

De plus, la grammaire de la phrase souhaite placer l'élève au cœur de son apprentissage, en se basant sur ses conceptions: l'élève arrive en classe «avec des connaissances empiriques déjà constituées; il s'agit alors non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale» (Bachelard dans Porcher, 1987, p.137). L'enseignement inductif permettrait donc de mieux tenir compte de l'élève.

Or, malgré ces pieux souhaits, peu de recherches ont confirmé ces dires en langue seconde, si ce n'est une étude conduite en 2002 par Hendrix, Housen et Pierrard (2002b, p.94), qui ont comparé trois types d'enseignement:

L'enseignement interactionnel paraît efficace dans des tâches de traduction et inefficace dans des tâches formelles ou métalinguistiques. L'enseignement formel explicite de type input déductif est efficace pour l'ensemble des tâches testées, alors que l'approche input inductif l'est surtout dans les tâches centrées sur le rapport formes morphologiques/sens ou forme/sens de l'énoncé [nous avons souligné].

Pour arriver à cette conclusion, ils ont observé les productions de trois groupes d'élèves de l'enseignement secondaire néerlandophones, apprenants de français de niveau intermédiaire. Bref, l'enseignement inductif serait efficace, mais pas en toute occasion.

Au-delà des différentes méthodes, des chercheurs (Hendrix, Housen et Pierrard, 2002b; Lightbown et Spada, 2006) s'entendent donc pour dire qu'une façon ne peut s'appliquer à tous et partout: il faut considérer le domaine langagier concerné, le type de tâche évalué et le niveau de départ des apprenants, le degré

d'approfondissement de la notion, entre autres. Parmi tous ces paramètres, plusieurs s'appliquent à la nouvelle grammaire.

2.3.3 Syntaxe, négociation de la forme et reformulation

Jusqu'à maintenant, les recherches ont davantage traité de la grammaire que de la syntaxe. À la lumière des études menées, il apparaît que l'enseignement explicite d'une notion grammaticale permet aux apprenants de progresser. Or, cet enseignement ne suffit pas, et nous tenons à rapporter les avancées en syntaxe et en négociation de la forme.

Négociation de la forme

Deux auteurs (Royer, 2001; Linnell, 1995) se sont intéressés à la production orale de phrases par des apprenants et ils ont émis l'hypothèse que la négociation du sens d'énoncés contribue à la grammaticalisation de la production. Linnell (1995) définit la grammaticalisation, ou *syntacticization*, comme un «process of language change whereby morphosyntactic devices in an L2 increase over time and reliance on discourse-pragmatic context declines» (p.84), c'est-à-dire que le discours se base de moins en moins sur le contexte pour plutôt s'articuler de plus en plus autour de phrases. En d'autres mots, la syntaxe émergerait du discours (Linnell, 1995).

Toujours selon Linnell, qui a tiré ses conclusions après avoir observé 19 participants lors d'une tâche de communication écrite avec des locuteurs de langue maternelle (*computerized writing conference*), certains énoncés demandent à être vérifiés, repris, clarifiés, etc. Certains types de négociation, comme la reformulation, concourent davantage à la grammaticalisation, et cette amélioration persiste dans le temps, selon cet auteur. Nous nous devons de souligner que le post-test différé a été réalisé une semaine seulement après la fin de l'observation.

Royer (2001) donne davantage de détails sur ce procédé: elle a observé deux adultes espagnols, débutants et universitaires, dans leur apprentissage de la négation en français. À travers ce phénomène, elle a pu élaborer quelques hypothèses sur l'apprentissage de la syntaxe, dont celle de la grammaticalisation. Comme Linnell, elle constate que «la présence croissante d'activités de reformulation signalent un changement progressif de la nature des énoncés où la négation apparaît» (p.305). Ces changements se traduisent par: l'insertion de formulations dans des énoncés plus longs, l'auto-correction, la diminution de l'utilisation de phrases lexicales (ou phrases toutes faites, appelées *memory chunks* en anglais), la décomposition de ces phrases toutes faites afin d'intégrer certains de leurs éléments à de nouveaux énoncés (par exemple, un des apprenants transpose la forme *ne... pas* dans une autre phrase comprenant le même verbe, mais pas le même sujet, passant ainsi de: «Je ne sais pas» à: «Il ne sait pas»). Elle rapporte le cas d'un apprenant:

Pablo thématise la difficulté de manière implicite à travers des reformulations masquées (répétitions, allongements syllabiques, pauses, etc.) et explicitement en recourant à la L1, [...] essaie de nouveau, se trompe encore, juste avant de formuler l'énoncé souhaité (p.319).

Selon l'auteure, ce sont tous des signes de réflexion sur sa production et de contrôle de celle-ci, contrôle qui est nécessaire à l'apprentissage. Elle considère même la disparition de *ne* comme une amélioration, car cette omission signifie que l'apprenant a compris que, dans la langue-cible parlée, cet élément est facultatif.

Avant de conclure son texte, Royer nous met en garde contre le fait de tenir les connaissances pour acquises. En effet, elle indique qu'«au moment où s'arrête le recueil de données, l'expression de la négation chez Javier se caractérise par une très grande variabilité et instabilité» (p.318). Ceci rejoint l'affirmation de Reuter (1996, p.79), selon laquelle les élèves apprennent «dans un jeu constant de conflits, de

déséquilibres-rééquilibres, de destructurations-restructurations de leurs cadres de connaissances.» Bref, la syntaxe ne se distingue pas des autres apprentissages, elle fait l'objet d'un repositionnement constant dans les conceptions de l'apprenant, d'où la nécessité d'interroger les conceptions des élèves afin de construire leurs connaissances à partir de leur bagage.

La reformulation de phrases

Nous avons vu plus haut que Linnell (1995) et Royer (2001) accordent une grande importance à la grammaticalisation lors des négociations. Les deux soulignent qu'en milieu guidé, la négociation s'exerce davantage qu'en milieu naturel, car les apprenants doivent produire des formes correctes. Afin qu'ils améliorent leur syntaxe, ils devraient donc bénéficier de multiples occasions de négocier et de reformuler leurs énoncés en classe.

La reformulation occupe une place importante dans la négociation et dans l'apprentissage de la forme. Une enseignante et chercheuse (Myers, 1997) a instauré un moyen pratique pour aider les apprenants dans la formulation de leurs phrases: elle reformule les phrases agrammaticales que les apprenants ont écrites dans leurs textes. Elle croit que leur fournir les mots et les structures les aidera, car ils rencontrent ainsi les mots qu'ils désirent employer, pour qu'ils puissent les réutiliser le plus rapidement possible. Elle affirme que les productions écrites de ces élèves sont meilleures à la fin de la session, sans toutefois apporter d'exemples concrets, ni indiquer si les productions orales se sont améliorées.

2.3.4 Jugements de grammaticalité

La grammaire de la phrase fait beaucoup appel aux jugements conscients de grammaticalité par les élèves pour bien construire leurs savoirs et leur représentation

de la langue. Les élèves possèdent une connaissance intuitive, ou épilinguistique (Gombert, 1990), en tant qu'usagers de la langue, et les tests syntaxiques leur permettent de tester leurs hypothèses, d'exercer consciemment des jugements de grammaticalité et de devenir conscients de faits de langue (Swain, 1998), passant ainsi au niveau métalinguistique. Toutefois, Ellis (2001) fait une mise en garde: la capacité à juger consciemment de la grammaticalité d'un énoncé n'est pas nécessairement corrélée avec la capacité à produire correctement la forme.

Concernant l'apprenant d'une langue seconde, Martineau (2007, p.156) rapporte qu'il «possède une intuition grammaticale essentiellement différente de celle d'un apprenant de L1 (Celce-Murcia, 1995).» Nadeau et Fisher (2006) reconnaissent l'importance de la qualité des représentations intuitives:

L'exécution d'une manipulation conduit nécessairement à porter un jugement sur son résultat, c'est-à-dire sur la construction ainsi formée: Est-ce que cela se dit bien? Cette construction est-elle correcte? Pour porter un tel jugement, il faut s'appuyer sur la connaissance intuitive de la langue que l'on a comme locuteur (Nadeau et Fisher, 2006, p.85).

Même si le bagage de connaissances linguistiques est limité chez des apprenants de FL2, les jugements de grammaticalité peuvent être utilisés dans le travail grammatical, par exemple la mise en emphase «c'est... qui», car c'est une structure fréquente à l'oral et elle est facile d'application pour les élèves.

Sorace (1996) propose d'utiliser ces jugements à une autre fin: plutôt que de se fier à l'intuition des apprenants de façon définitive, elle suggère que leurs jugements soient employés par les enseignants comme des révélateurs de leur

interlangue³¹; ainsi, l'enseignant aurait accès aux représentations des élèves pour adapter son enseignement.

2.3.5 Applicable en FL2?

Les avantages prêtés à la grammaire de la phrase sont-ils transposables en langue seconde? Dans un premier temps, considérons certaines différences évidentes entre l'apprentissage d'une langue maternelle et la classe de langue seconde: une autre langue est déjà présente, l'input est fourni différemment, le développement cognitif est plus avancé (Hawkins, 2001), les besoins de communication sont différents, la vision du monde diffère entre celle d'un adulte et celle d'un enfant (Lightbown et Spada, 2006) et la vision des langues aussi (Santacroce, 1999).

La recherche

L'enseignement explicite de la grammaire et l'induction, tels que proposés par la nouvelle grammaire, sont valables en L2. Les jugements de grammaticalité doivent être adaptés.

Dans une revue de la littérature, de Koninck et Boucher (1993, p.37) affirment que

la recherche sur l'écriture dans une langue seconde a bien démontré le transfert, dans la langue seconde, des stratégies utilisées en langue maternelle, ce qui revient à dire que bien des difficultés éprouvées par les scripteurs en langue seconde ne relèvent pas autant d'une compétence langagière limitée que des contraintes imposées par l'acte d'écrire en soi.

³¹ Définition de l'interlangue: «The existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL [target language] norm» (Selinker, 1972, p.274).

Ce ne serait donc pas la langue qui constituerait un obstacle, mais bien la qualité et la quantité de stratégies mises en œuvre par l'apprenant. L'apprenant de langue seconde qui possède les stratégies nécessaires en langue maternelle peut aussi bien apprendre avec la nouvelle grammaire, tandis que l'élève de langue maternelle n'ayant pas les stratégies, bien que possédant un savoir certain sur sa langue, est moins outillé que le précédent.

Une autre recherche porte à croire que la nouvelle grammaire est applicable en langue seconde, par les similitudes que l'on observe entre les productions. Après avoir analysé les productions d'élèves du secondaire, Paret (1991, p.77) conclut que les phrases des jeunes francophones et non francophones de mêmes classes sont suffisamment homogènes «pour qu'une didactique commune soit possible, sous certaines conditions», dont celle d'identifier les contenus spécifiques aux élèves de L2, pour intervenir adéquatement. De plus, pour Paret et Chartrand (2005, p.173), c'est une «illusion de croire que le français exigé en classe de français correspond à la langue maternelle de la très grande majorité», étant donné le construit social particulier. Ainsi, les élèves de LM comme de L2 doivent opérer un travail mental caractéristique, car tous deux doivent apprendre tel que le prescrit la culture de l'école.

Pour terminer, Labelle (2005, p.5), expose deux théories, cognitiviste et innéiste, pour expliquer la catégorisation de mots par les enfants, opération cruciale dans la grammaire de la phrase:

Une approche cognitive assume que les enfants organisent le monde en catégories comme les objets, les événements, etc. Quand ils commencent à apprendre une langue, ils classent initialement les mots qu'ils apprennent selon ces catégories cognitives (Brown, 1973; Macnamara, 1982). Des catégories grammaticales comme «nom» ou «verbe» émergent quand les enfants commencent à apprendre les propriétés des mots. L'hypothèse innéiste

(Grimshaw, 1981; Pinker, 1984) assume que l'enfant est équipé de façon innée (1) avec deux types de connaissance universelle, un ensemble de catégories du discours et un ensemble de catégories sémantiques, et (2) avec une cartographie génétique entre les deux. L'enfant infère la catégorisation des mots sur la base de leurs propriétés sémantiques (traduction libre).

Ainsi, selon ces écrits, les élèves du primaire et du secondaire en apprentissage d'une langue seconde seraient en mesure, par leurs capacités intellectuelles et par ce que révèlent leurs productions, d'apprendre une langue seconde avec la nouvelle grammaire.

Le métalangage

Un dernier obstacle à l'utilisation de la nouvelle grammaire est l'utilisation essentielle du métalangage³². Borg (1998) nous apprend que les enseignants de langue seconde utilisent plus ou moins la terminologie selon divers éléments qu'il a identifiés: niveau, maturité, expériences antérieures, intérêt des apprenants, types d'apprentissage, âge, expérience, connaissance de la langue, personnalité, croyances sur l'apprentissage, rôle des apprenants et de l'enseignant, théorie de référence, contexte, matériel. Quatre enseignants interrogés lors d'une étude qualitative ont fait ressortir divers points de vue³³ qui corroborent les résultats des recherches décrites en 2.3.1. Dans une étude menée en Nouvelle-Zélande auprès de cinq classes de douze jeunes adultes chacune, Basturkmen, Loewen et Ellis (2002) ont remarqué que le métalangage est surtout efficace lorsque les apprenants initient un épisode sur la forme du langage (*focus on form episode*), c'est-à-dire lorsqu'un apprenant s'interroge sur la construction formelle d'un énoncé. Ils interprètent que (1) les

³² «Langage (naturel ou formalisé) qui sert à décrire la langue naturelle («Le Petit Robert de la langue française», 2006, p.1619). «Explicit talk about grammar» (Borg, 1998, p.159).

³³ «Some students like and feel comfortable with grammatical labels. This needs to be respected. Students actually enjoy an intellectual spot in the lesson» (Enseignant: Eric, dans Borg, 1998, p.166). «A lot of people get worried about what the name is, when the most important thing really is to understand why we're using it and when we're using it» (Enseignante: Martha, dans Borg, 1998, p.167).

apprenants utilisent avec succès ce que leur enseignant leur a montré, même si c'est peu et (2) c'est parce que certains types d'apprenants utilisent le métalangage qu'ils ont du succès.

Dans ce chapitre, nous avons d'abord démontré les origines théoriques du contenu linguistique de la grammaire de la phrase. Par la suite, nous avons exploré les perspectives didactiques de cette grammaire. Nous nous sommes finalement intéressée à son adaptation dans les classes de français langue seconde. Dans le chapitre suivant, nous présenterons la méthode propre à notre recherche, qui investigate l'application déclarée de la grammaire de la phrase par les enseignants de français langue seconde.

CHAPITRE III

MÉTHODE

La nouvelle grammaire tente de s'imposer par les programmes et dans les manuels. Or, il est pour l'instant impossible de savoir si, sur une vaste échelle, elle apporte les résultats escomptés, c'est-à-dire contribuer significativement à améliorer la construction des phrases des élèves, tant de langue première que de langue maternelle, à l'écrit. Il faudrait en premier lieu tenter de découvrir si elle est présente dans les classes du Québec, et, dans le cadre de ce mémoire, nous avons cherché à savoir si elle est utilisée, appréciée et comprise par les enseignants de français langue seconde. Comme nous l'avons vu précédemment, la nouvelle grammaire recouvre plusieurs sphères. Pour ce mémoire, l'investigation se limitera à la grammaire de la phrase, qui comprend deux volets: l'aspect linguistique (les contenus enseignés) et l'aspect didactique (la façon d'enseigner ces contenus). Dans le questionnaire, nous retenons l'appellation «nouvelle grammaire», plutôt que «grammaire de la phrase», car la première est plus familière aux enseignants, et elle comprend de toute façon la seconde.

3.1 QUESTIONS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

Nous cherchons d'abord à savoir quel type d'enseignement est pratiqué pour que les élèves construisent des phrases correctes dans leur discours écrit. S'agit-il d'un enseignement explicite, inductif, basé sur le métalangage et l'analyse de phrases? Quel matériel est utilisé? Les enseignants de français langue seconde emploient-ils la grammaire de la phrase?

Dans un deuxième temps, nous examinons les aspects tant didactiques que techniques qui les incitent à employer la grammaire de la phrase ou qui les en dissuadent. Qu'est-ce qui les encourage ou les décourage à l'utiliser?

Troisièmement, nous cherchons à connaître le niveau de connaissances des enseignants de français langue seconde en regard de la grammaire de la phrase. Est-il limité, modéré, approfondi?

Enfin, nous nous intéressons aux liens entre ces trois composantes. Par exemple, les enseignants qui connaissent bien la nouvelle grammaire sont-ils plus portés à l'employer en classe?

Nous pouvons synthétiser nos questions de recherche en deux hypothèses et un objectif plus général de description.

- 1- La grammaire de la phrase telle que développée dans la nouvelle grammaire n'est pas ou peu utilisée par les enseignants dans les classes de français langue seconde.
- 2- Ces enseignants ne connaissent pas la grammaire de la phrase. L'utilisation de la grammaire de la phrase est liée à leur niveau de connaissance et de leur conception de la grammaire de la phrase.
- 3- Nous tenterons de décrire les aspects qui ne les incitent pas à utiliser la grammaire de la phrase.

3.2 SUJETS

La population visée est les enseignants de français langue seconde exerçant dans des écoles secondaires montréalaises ou dans des centres pour adultes de la

région métropolitaine dans lesquels la scolarisation mène à un diplôme d'études secondaires. Notre échantillon compte 15 personnes, enseignant en 2009 dans quatre commissions scolaires (Commission scolaire de Montréal, Commission scolaire de la Pointe de l'Île, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et Commission scolaire English-Montreal), dans une école privée francophone et dans une école privée anglophone. Les participants ont répondu au questionnaire entre mai et septembre 2009. 24 personnes ont participé, mais nous avons dû éliminer neuf questionnaires pour notre analyse, car ces derniers étaient incomplets.

3.3 INSTRUMENT

3.3.1 Choix de l'instrument: avantages et limites

Parmi plusieurs options disponibles pour mener à bien notre recherche, nous avons sélectionné le questionnaire, qui, en principe, permet de rejoindre le plus grand nombre d'enseignants possible (Dörnyei, 2003), et pour couvrir *ipso facto* plusieurs sphères de l'enseignement de la grammaire de la phrase: pratiques déclarées, opinion et connaissances des enseignants de français langue seconde. Nous obtenons ainsi un portrait qui nous permettra de plus d'établir des comparaisons entre les participants (Gass et Mackey, 2005). De plus, ce format a l'avantage de ne pas trop prendre de temps à remplir par ces derniers, de sorte que nous optimiserons la qualité des réponses tout au long du questionnaire (J.D. Brown, 2001). En effet, la durée maximale est fixée à trente minutes, ce qui «présentait le meilleur compromis: assez court pour s'assurer la participation des intéressés, et assez long pour recueillir des données suffisantes» (Martineau, 2007, p.64).

Toutefois, par ce questionnaire, nous ne recueillons que les déclarations des enseignants, qui ne sont pas corroborées par des observations.

3.3.2 Construction et description de l'instrument

Lors de l'élaboration de ce questionnaire, nous avons fait face à différents défis. Il a fallu éviter que les enseignants se sentent jugés, ne pas orienter les réponses et, finalement, intégrer tous les styles d'enseignement afin que tous les enseignants se sentent concernés et répondent à notre questionnaire, pas seulement ceux qui utilisent la nouvelle grammaire (Nunan, 1998; Dörnyei, 2003). Plus de détails seront fournis à ce sujet dans la description des sections. Une dernière difficulté a été rencontrée, soit celle de limiter le jargon lorsque nous interrogeons les enseignants sur leurs pratiques. En effet, ceux-ci, formés à diverses époques, ne connaissent pas toujours le terme couramment utilisé pour décrire les diverses techniques. Malgré le souci de limiter le jargon, il était tout de même impossible de l'éliminer, nous avons donc joint un glossaire définissant chaque technique, accompagnée d'un exemple.

Des questions en majorité fermées ont été employées, pour faciliter l'analyse et se concentrer le plus possible sur la collecte et le traitement de données quantitatives.

La première section¹ comporte des questions d'identification: âge, sexe, langue maternelle, nombre d'années d'expérience en enseignement et en enseignement du français langue seconde, études universitaires suivies et complétées, contexte d'enseignement. Nous avons conservé uniquement les questions qui nous semblaient susceptibles d'être utilisées et mises en relief dans le traitement des données, toujours dans le souci de limiter le temps de passation du questionnaire.

¹ Une lettre de consentement précède la première section et ouvre le questionnaire.

² Il est à noter que des données qualitatives peuvent être traitées quantitativement (voir Benzécri, 1973).

La deuxième section questionne les enseignants sur leurs façons d'amener leurs élèves à bien construire leurs phrases. Ils devaient répondre sur une échelle de type Likert (échelle ordinale). Nous avons cherché à couvrir toutes les techniques d'enseignement, pour dresser un portrait complet des pratiques déclarées (Brown et Rodgers, 2002) et pour que les enseignants ne se sentent pas jugés s'ils n'utilisent pas la nouvelle grammaire; ainsi, environ la moitié (sept sur quinze) des items sont des techniques employées dans la nouvelle grammaire (analyse de phrases en arbres, identification d'erreurs induction, jugements de grammaticalité, phrases regroupées en texte, termes métalinguistiques), mais elles ne sont pas exclusives à la nouvelle grammaire. Les autres sont des pratiques couramment employées en enseignement du français langue seconde (analyse grammaticale de phrases, dictée, enseignement d'une notion grammaticale au vol, enseignement explicite, enseignement magistral, phrases indépendantes, tâches de communication, traduction de phrases). De cette façon, les enseignants ne pouvaient savoir explicitement ce qui était attendu d'eux. Cette façon de faire nous a aussi permis de nous renseigner sur les pratiques déclarées des enseignants pour amener leurs élèves à bien construire leurs phrases à l'écrit, en dehors de ce que prescrit le «Programme de formation de l'école québécoise» (MELS, 2007) et de ce que propose la nouvelle grammaire. Dans cette section, nous les interrogeons également sur le matériel qu'ils utilisent.

Dans la troisième section, les enseignants sont appelés à s'exprimer sur les aspects qui les incitent à utiliser la grammaire de la phrase et sur ceux qui les en dissuadent. Nous leur demandons de se prononcer sur treize aspects: huit didactiques (langue envisagée comme un système, nouvelle terminologie, utilisation de métalangage, analyse de phrases en arbres, phrase de base et manipulations syntaxiques, travail de transfert à l'écrit, induction, travail de manipulation demandé aux élèves) et cinq techniques (qualité du matériel, disponibilité du matériel, formation reçue sur les contenus, formation reçue sur la façon d'enseigner, décision institutionnelle). Les participants répondent sur une échelle de type Likert

comprenant quatre valeurs («m'incite fortement», «m'incite peu», «me dissuade un peu», «me dissuade fortement»), en plus de «Je ne sais pas/Refus de répondre»; ils doivent donc se prononcer favorablement ou défavorablement.

Dans cette section dédiée à l'enseignement de la nouvelle grammaire, nous interrogeons également les enseignants sur la formation reçue et sur leur fréquence déclarée d'utilisation de la nouvelle grammaire. Une dernière partie comprend des questions ouvertes, qui fournissent des données de nature qualitative et dont le traitement sera inductif, avec l'objectif de mieux comprendre les conceptions des enseignants sur la nouvelle grammaire: nous cherchons donc ici à cerner la perception des enseignants concernant divers aspects de la grammaire de la phrase et de son usage en classe. Toujours dans un souci de ne pas orienter les réponses, nous avons proposé, dans l'ordre alphabétique, huit termes favorables à la nouvelle grammaire, huit défavorables, huit termes descriptifs, en plus des items «autre» et «inconnu». La plupart des termes favorables correspondaient à un terme défavorable, par exemple: «abstrait» / «concret»; «facilite le transfert à l'écriture» / «transfert difficile à l'écriture»; «favorise la communication» / «coupé de la communication»; «simplifiant» / «compliqué»; «stimulant» / «ennuyant» (*voir* le tableau 3.1 pour obtenir la liste complète des termes).

Tableau 3.1
Termes employés dans la section qualitative

Termes favorables à la nouvelle grammaire	Termes défavorables à la nouvelle grammaire	Termes neutres
Apprentissage facilité de la grammaire Complet Concret Élèves engagés Facilite le transfert à l'écriture Favorise la communication Simplifiant Stimulant	Abstrait Complicé Coupé de la communication Ennuyant Long Routinier Transfert difficile à l'écriture	Arbres Démarche active de découverte Étude systématique Jugements de grammaticalité Langue vue comme un système Manipulations Phrase de base Terminologie <i>Inconnu</i> <i>Autre</i>

Dans la dernière section, nous explorons leurs connaissances en grammaire de la phrase. Nous nous soucions particulièrement de la formulation des questions, afin que les enseignants ne se sentent pas jugés sur leur enseignement ou sur leur connaissance de la langue, mais bien sur la grammaire de la phrase, pour laquelle ils n'ont peut-être même pas été formés. Le choix des contenus évalués (fonctions, groupes de mots, phrase de base, types et formes de phrases, manipulations) s'est fondé sur ce que les grammaires scolaires et linguistiques identifient comme connaissances de base en nouvelle grammaire (Gobbe et Tordoir, 1986; Chartrand et *al.*, 1999; Boulanger et *al.*; 1999, Fortier et *al.*; 2000, Riegel, Pellat et Rioul, 2001). La correction a été élaborée à partir de ces mêmes ouvrages et elle a été faite par l'étudiante, puis validée par la directrice du mémoire, à l'aveugle, c'est-à-dire que la professeure n'avait pas accès à la correction de l'étudiante.

3.3.3 Validation de l'instrument

Le questionnaire a été examiné, par analyse d'items, par deux enseignants représentatifs de l'échantillon étudié et par des experts universitaires afin d'assurer la validité de la recherche.

À la suite d'une rencontre avec le comité de lecture, une partie qualitative a été ajoutée dans le but d'assurer un portrait complet des pratiques déclarées et des perceptions des enseignants. De plus, nous avons modifié la liste de questions de la section «Identification» et nous avons créé une question «Matériel». Les directeurs de mémoire ont recommandé de réaménager les sections, afin d'améliorer la cohérence du questionnaire, ce qui fut fait. En outre, le choix des termes a été précisé, notamment dans la troisième section. Les enseignants représentatifs ont quant à eux proposé d'ajouter un aspect didactique dans la troisième section.

3.3.4 Traitement des données recueillies à l'aide du questionnaire

Pour faciliter le traitement des données de la première section, nous avons créé deux catégories en ce qui concerne les études: «Bac», pour ceux qui ont uniquement étudié au baccalauréat, et «Bac+» pour ceux qui ont un baccalauréat et qui ont suivi ou complété d'autres études universitaires, peu importe le cycle. Nous avons de plus créé des catégories selon le nombre d'années pour l'âge, le nombre d'années d'expérience en enseignement et le nombre d'années d'expérience en enseignement du FL2.

Pour faciliter la compilation des résultats obtenus dans la deuxième section, soit celle portant sur les techniques déclarées être utilisées, nous avons calculé un score, en attribuant un point lorsqu'un participant déclare utiliser une technique

préconisée par la nouvelle grammaire de une à deux fois par semaine, et deux points lorsqu'elle est déclarée employée trois fois ou plus par semaine. Chaque sujet se voit attribuer un score d'utilisation de la nouvelle grammaire.

Pour compiler les résultats de la troisième section, celle qui s'intéresse aux aspects qui incitent ou dissuadent les enseignants à utiliser la nouvelle grammaire, nous avons attribué un score à chaque sujet, établi ainsi: «m'incite fortement» vaut 2 points, «m'incite un peu», 1 point, «me dissuade un peu» vaut -1 et «me dissuade fortement», -2. Cette section comporte une deuxième partie, dans laquelle les enseignants sont invités à sélectionner six termes représentant le mieux la nouvelle grammaire pour eux. Pour l'analyse de résultats de nature qualitative, nous avons une fois de plus établi un score pour chaque participant. Un terme favorable équivaut à +1, un terme défavorable à -1 et un terme technique vaut 0. Le maximum est donc de +6 et le minimum de -6.

Pour établir le niveau de connaissance de la nouvelle grammaire de chaque enseignant, évalué, dans la dernière section du questionnaire, nous avons calculé un score en attribuant un point par bonne réponse; lorsque plus d'une réponse était attendue à l'intérieur d'une même question (questions 4-6, 4-8 et pour chacune des phrases de base de la question 4-7), nous avons enlevé un demi-point s'il y avait une erreur; au-delà d'une erreur, nous attribuons 0. Les questions 4-1 et 4-7 ont une importance plus grande sur le résultat total, car les connaissances liées à ces questions ont un poids plus grand. Nous avons rassemblé les résultats en un indice composite, dont le maximum est 12.

3.4 TRAITEMENT DES DONNÉES

Les réponses ont été compilées dans un fichier informatique. Les données quantitatives obtenues par le questionnaire sont traitées par des analyses statistiques classiques afin d'infirmer ou de confirmer les hypothèses.

Pour traiter les données qualitatives, nous avons construit des tableaux de contingence à partir des dénombrements d'occurrences et de cooccurrences des termes nous semblant le mieux décrire les conceptions des enseignants sur la grammaire de la phrase. Ces données seront analysées à l'aide des techniques d'analyse factorielle (analyse des correspondances multiples)².

² Il est à noter que des données qualitatives peuvent être traitées quantitativement (*voir* Benzécri, 1973).

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord les sujets composant notre échantillon, de même que les résultats recueillis quant aux techniques et au matériel utilisés, quant à l'opinion et aux connaissances sur la nouvelle grammaire. Dans un deuxième temps, nous chercherons à établir des relations entre les variables.

4.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

4.1.1 Description de l'échantillon

Dans la première section du questionnaire, plusieurs informations étaient requises auprès des participants: âge, sexe, langue maternelle, nombre d'années d'expérience en enseignement et en enseignement du français langue seconde, études suivies et, finalement, contexte majoritaire dans lequel se déroule leur enseignement. La compilation de ces informations se trouve dans le tableau 4.1, et nous les commentons plus loin.

Puisque nous avons arrondi au nombre entier, deux catégories excèdent 100% (expérience en enseignement et expérience en enseignement du FL2).

Tableau 4.1
Répartition des participants

Données sociodémo- graphiques	Catégories	Nombre	Pourcentage
Âge (en ans)	[21-30]	7	47%
	[31-40]	2	13%
	[41-50]	4	27%
	[51-60]	2	13%
Sexe	Masculin	5	33%
	Féminin	10	67%
Langue maternelle	Français	12	80%
	Autre	3	20%
Expérience en enseignement (en années)	[0-5[	6	40%
	[5-10[	3	20%
	[10-15[	3	20%
	[15-20[	0	0%
	[20-25[	1	7%
	[25-30[	1	7%
	[30-35[	1	7%
Expérience en enseignement du FL2 (en années)	[0-5[	8	53%
	[5-10[	4	27%
	[10-15[	1	7%
	[15-20[	0	0%
	[20-25[	1	7%
	[25-30[	0	0%
	[30-35[	1	7%
Études universitaires suivies	Participants ayant étudié au baccalauréat	4	27%
	Participants ayant complété un baccalauréat et ayant suivi d'autres études	11	73%
Contexte d'enseignement	a. Accueil et intégration	5	33%
	b. Centre pour adultes	7	47%
	c. École anglophone	3	20%

Âge

Le groupe d'âge le plus important est celui de 21 à 30 ans. La moyenne d'âge est de 38 ans, et l'étendue va de 24 à 60 ans.

Sexe

Nous remarquons que notre échantillon compte davantage de femmes que d'hommes (67% contre 33%), à l'image de la population enseignante.

Langue maternelle

La majorité des enseignants de FL2 de notre échantillon ont le français comme langue maternelle (12 sur 15). Étant donné qu'il y avait trop peu d'autres langues maternelles en nombre suffisant pour créer d'autres groupes, nous avons regroupé les participants ayant une langue maternelle autre que le français dans une seule catégorie.

Expérience en enseignement

En ce qui a trait aux années d'expérience en enseignement, nous observons que la tranche la plus importante est [0-5[. La moyenne d'expérience en enseignement est de 10 ans, et l'étendue va de 1 à 30 ans.

Expérience en enseignement du FL2

Quant à l'expérience en enseignement du FL2, nous constatons que le groupe le plus important a moins de cinq ans d'expérience. La moyenne d'expérience en enseignement du FL2 est de 7,7 ans, et l'étendue va de 1 à 30 ans.

Études

La majorité des enseignants de FL2 (11 contre 4) ont suivi un programme d'études en plus d'un baccalauréat. Chaque enseignant a suivi un programme d'études en enseignement ou en langues.

Contexte d'enseignement

Tous les enseignants questionnés travaillaient dans des écoles secondaires dont la formation menait au diplôme d'études secondaires. Cinq enseignaient dans une classe d'accueil et d'intégration, sept dans un centre pour adultes, et trois dans une école anglophone.

4.1.2 Techniques et matériel utilisés

4.1.2.1 Techniques utilisées

Les enseignants devaient se prononcer sur les techniques utilisées dans leurs classes de FL2 pour amener les élèves à bien écrire leurs phrases. Dans un premier temps, nous brosserons un portrait de toutes les techniques que nous avons retenues et qui sont susceptibles d'être utilisées pour amener les élèves à bien écrire leurs phrases. Par la suite, nous limiterons notre analyse aux techniques de la nouvelle grammaire.

Pour ce qui est des techniques qui sont déclarées ne pas être utilisées, nous constatons que, parmi toutes les techniques proposées, la traduction n'est pas déclarée utilisée par la majorité des enseignants de notre échantillon pour amener les élèves à bien écrire leurs phrases. Concernant les techniques préconisées par la nouvelle grammaire, les arbres semblent boudés.

Toutes les techniques sont déclarées être utilisées par au moins une personne de 1 à 2 fois par semaine. Aucune ne se démarque, mais, parmi les plus utilisées, nous notons: la dictée, l'enseignement implicite, l'induction, l'identification d'erreur, les phrases en contexte et la reconstruction de phrases. Les arbres, l'enseignement d'une

notion au vol, les tâches de communication, le métalangage et la traduction sont les moins utilisées de 1 à 2 fois hebdomadairement (*voir* la figure 4.1).

Les techniques déclarées être les plus utilisées hebdomadairement (3 fois ou plus par semaine), soit utilisées par la moitié des répondants ou plus, pour amener les élèves à bien construire leurs phrases à l'écrit sont: l'analyse logique de phrases, l'enseignement au vol, l'enseignement magistral, les phrases isolées, les tâches de communication et le métalangage.

Bref, les arbres et la traduction sont déclarés être peu utilisés; la dictée, l'enseignement implicite, l'induction, l'identification d'erreur, les phrases en contexte et la reconstruction de phrases sont plutôt utilisés de 1 à 2 fois par semaine; l'analyse logique de phrases, l'enseignement au vol, l'enseignement magistral, les phrases isolées, les tâches de communication et le métalangage sont déclarés être utilisés 3 fois ou plus hebdomadairement.

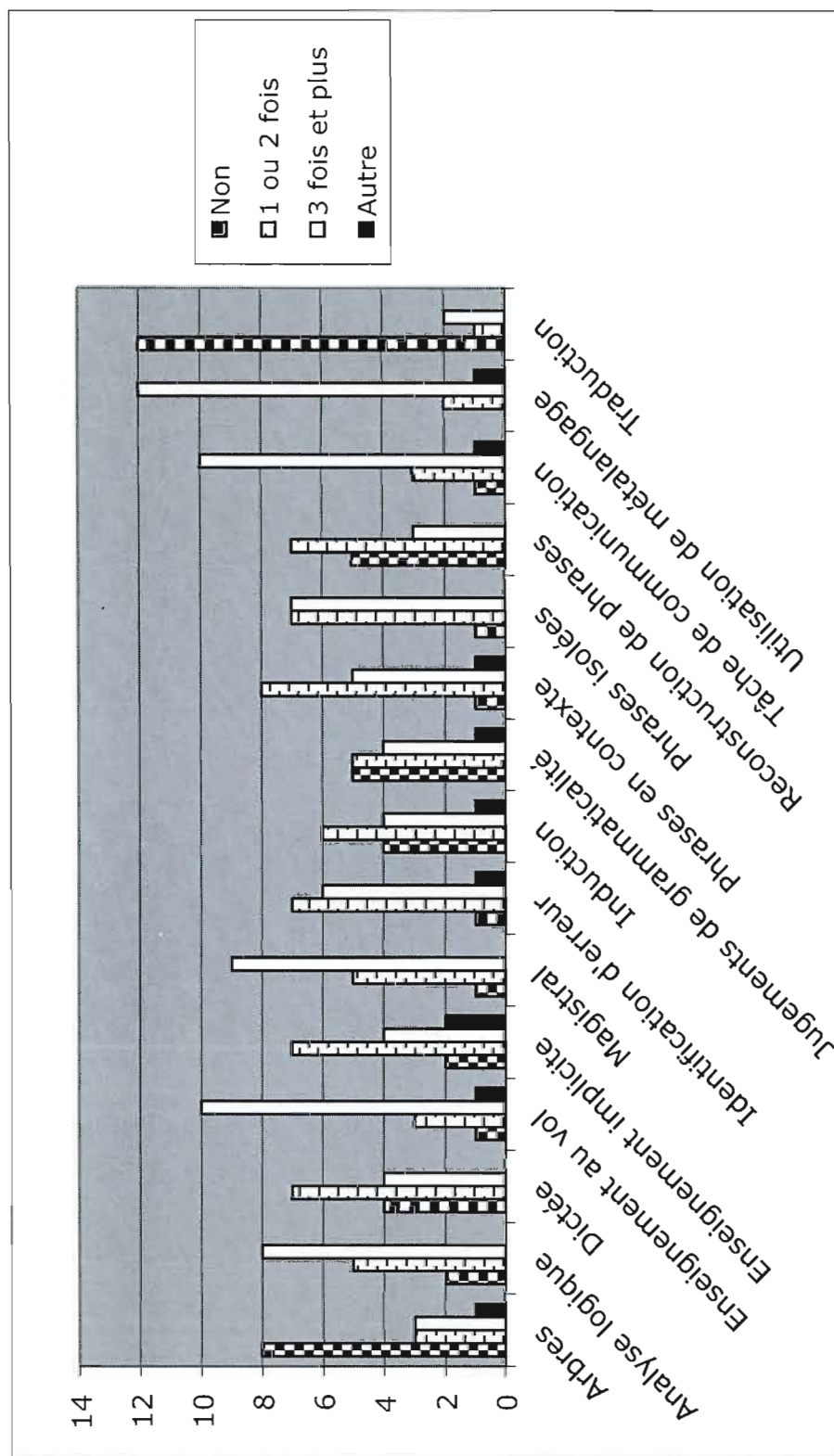


Figure 4.1 Nombre de sujets déclarant utiliser hebdomadairement les techniques proposées en vue d'amener les élèves à bien construire leurs phrases à l'écrit, selon quatre options: «Non», «1 ou 2 fois», «3 fois et plus», «Autre»

Si nous restreignons notre analyse aux techniques préconisées par la nouvelle grammaire, nous constatons que l'utilisation de métalangage se démarque nettement par sa fréquence déclarée d'utilisation dans la classe de FL2; de surcroît, tous déclarent l'utiliser au moins une fois par semaine. Les phrases en contexte constituent la deuxième technique la plus employée. L'identification d'erreur, l'induction, les jugements de grammaticalité et la reconstruction de phrases sont moyennement utilisés, comme l'illustre la figure 4.2. Les arbres sont la technique qui est la moins utilisée.

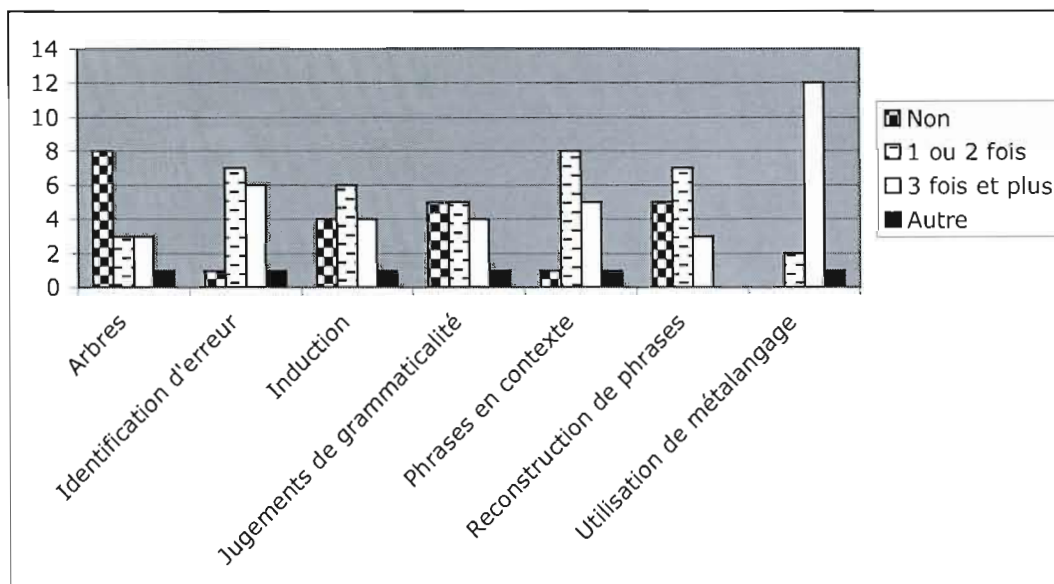


Figure 4.2 Nombre de sujets déclarant utiliser hebdomadairement les techniques préconisées par la nouvelle grammaire en vue d'amener les élèves à bien construire leurs phrases à l'écrit, selon quatre options: «Non», «1 ou 2 fois», «3 fois et plus», «Autre»

Comme nous l'avons expliqué au chapitre 3, nous avons calculé un score pour analyser l'utilisation des techniques (voir les pages 66 et 67). Le score à la question 2.1 a été transformé en trois catégories, illustrées dans la figure 4.3: beaucoup, moyen, peu. L'établissement de ces catégories permet de tempérer l'effet d'un individu qui serait particulièrement remarquable, étant donné le nombre peu élevé de

sujets. La moyenne est de 7,6. L'étendue va de 3 à 12, sur une possibilité maximale de 14. L'écart-type est de 3,0.

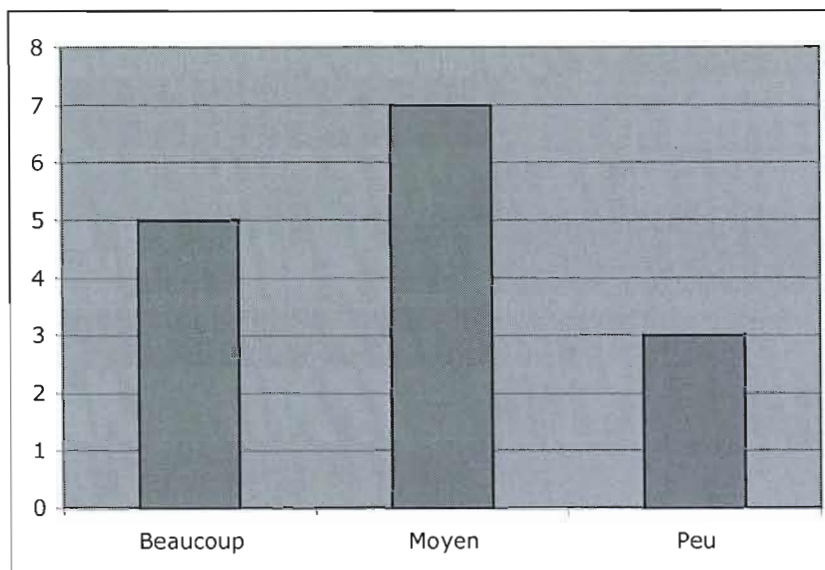


Figure 4.3 Regroupement en trois catégories des scores d'utilisation des techniques préconisées par la nouvelle grammaire afin d'amener les élèves à bien construire leurs phrases à l'écrit

La figure 4.3 illustre clairement que les techniques préconisées par la nouvelle grammaire sont déclarées être moyennement utilisées dans les classes de FL2. Il illustre une certaine hétérogénéité, une différence entre nos sujets, que nous chercherons à caractériser par la suite.

4.1.2.2 Matériel utilisé

Les enseignants avaient à indiquer quel matériel ils utilisent dans leurs classes de FL2: grammaire de FL2, grammaire de FLM, manuel de FL2, manuel de FLM et autre, dont nous pouvons constater la distribution dans la figure 4.4. Le fait que les enseignants pouvaient entourer plus d'une réponse explique que le nombre de

répondants dépasse 15. Le type de matériel le plus utilisé est une grammaire de français langue maternelle, suivi d'un manuel de FL2. Les moins utilisés sont une grammaire de FL2 et un manuel de FLM.

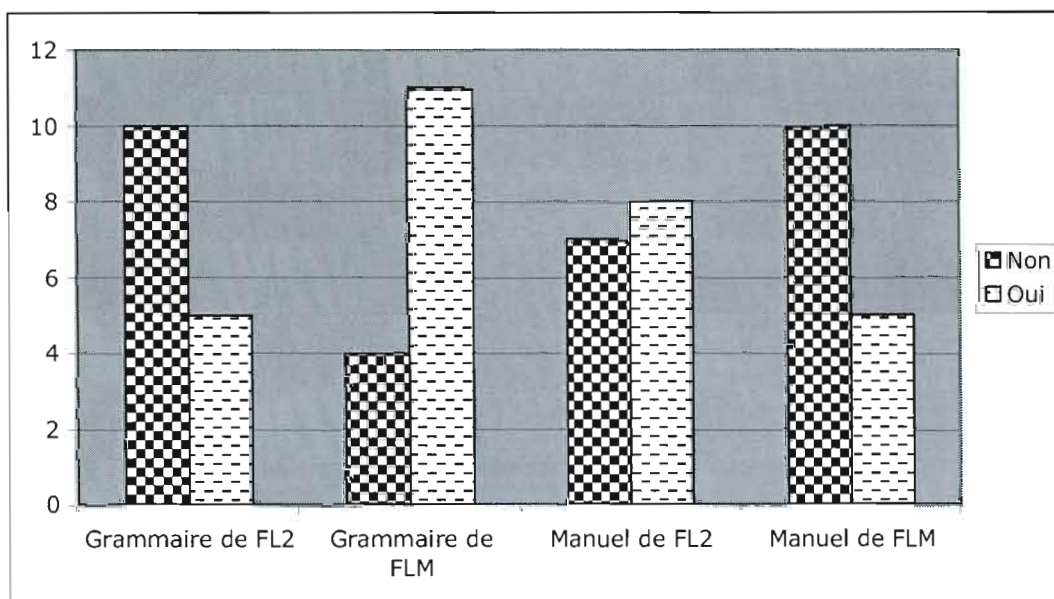


Figure 4.4 Nombre d'occurrences d'utilisation de chaque type de matériel: grammaire de FL2, grammaire de FLM, manuel de FL2, manuel de FLM

4.1.3 Nouvelle grammaire: opinion, formation, utilisation et description

Dans cette section, nous nous intéressons plus particulièrement à la nouvelle grammaire et à l'opinion qu'en ont les enseignants, à leur formation, à l'utilisation qu'ils déclarent en faire et à la description qu'ils en donnent.

4.1.3.1 Opinion sur la nouvelle grammaire

La première question de cette section du questionnaire s'intéresse à l'opinion que les enseignants ont de la nouvelle grammaire. Dans un premier temps, nous examinons les aspects didactiques, soit ceux reliés à l'enseignement de la nouvelle grammaire; dans un deuxième temps, nous nous intéressons davantage aux aspects techniques, soit à tout ce qui entoure l'enseignement: matériel, formation, etc. Chaque graphique présente les résultats suivant un ordre décroissant.

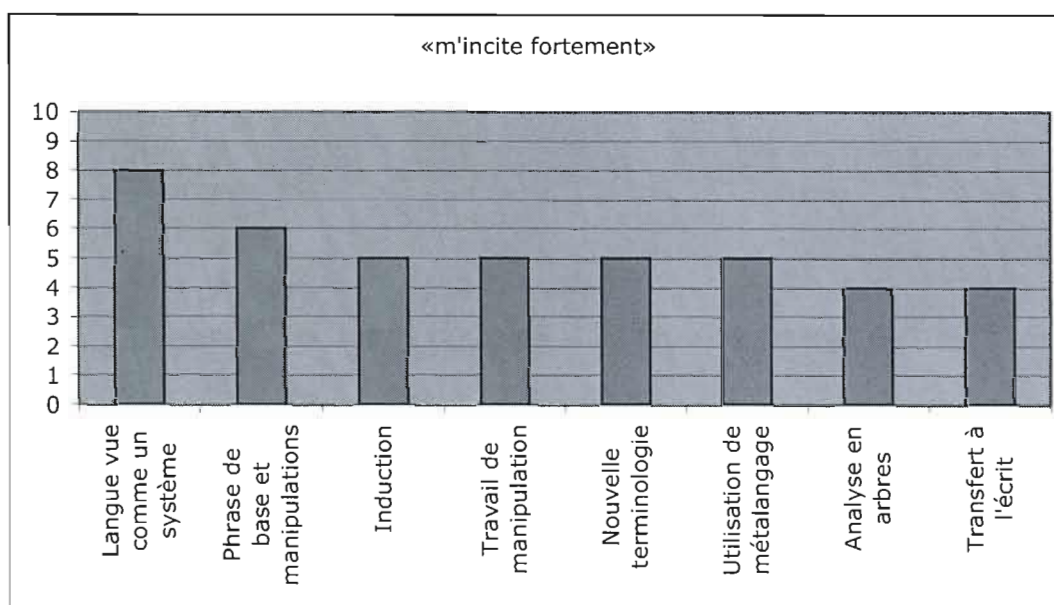


Figure 4.5 Nombre de sujets ayant associé l'affirmation «m'incite fortement» aux aspects didactiques de la nouvelle grammaire

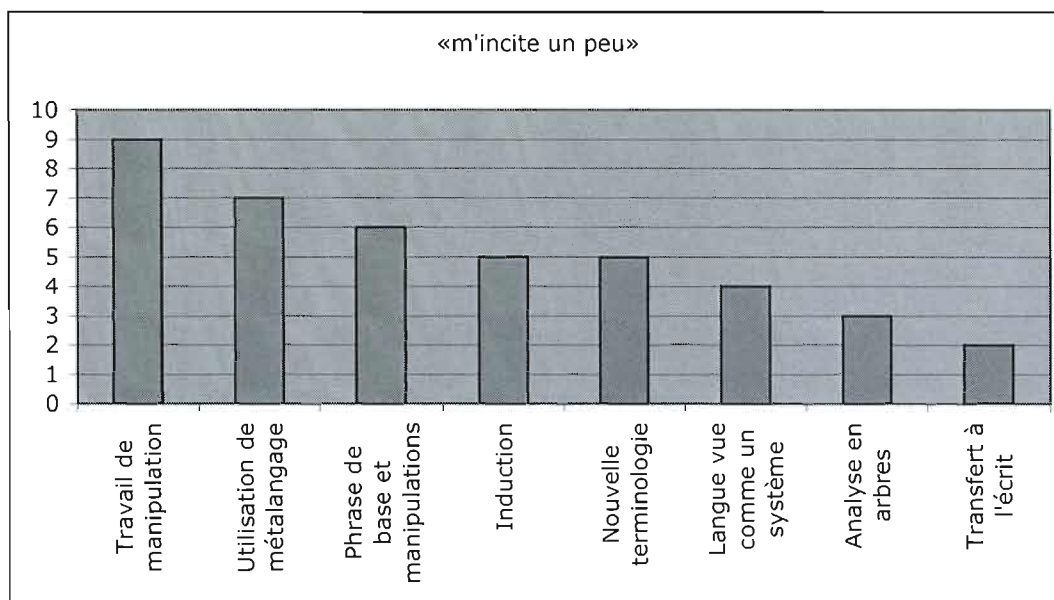


Figure 4.6 Nombre de sujets ayant associé l'affirmation «m'incite un peu» aux aspects didactiques de la nouvelle grammaire

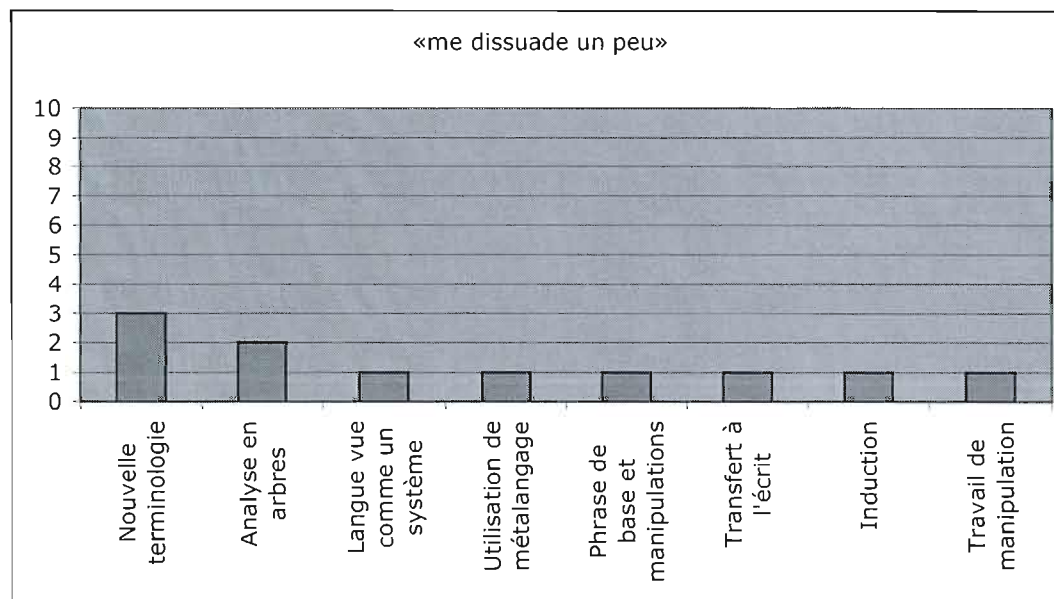


Figure 4.7 Nombre de sujets ayant associé l'affirmation «me dissuade un peu» aux aspects didactiques de la nouvelle grammaire

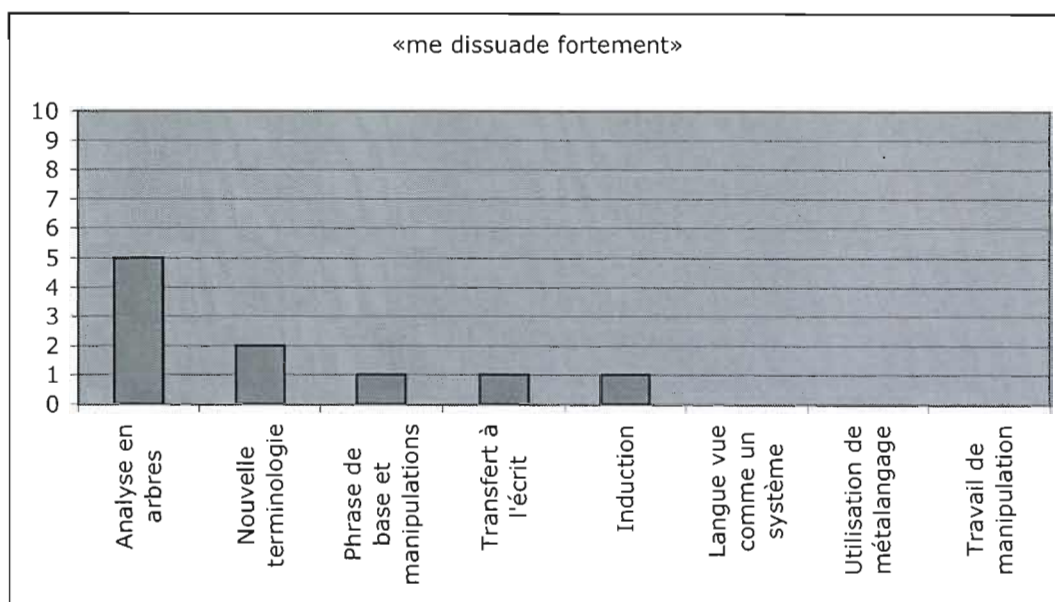


Figure 4.8 Nombre de sujets ayant associé l'affirmation «me dissuade fortement» aux aspects didactiques de la nouvelle grammaire

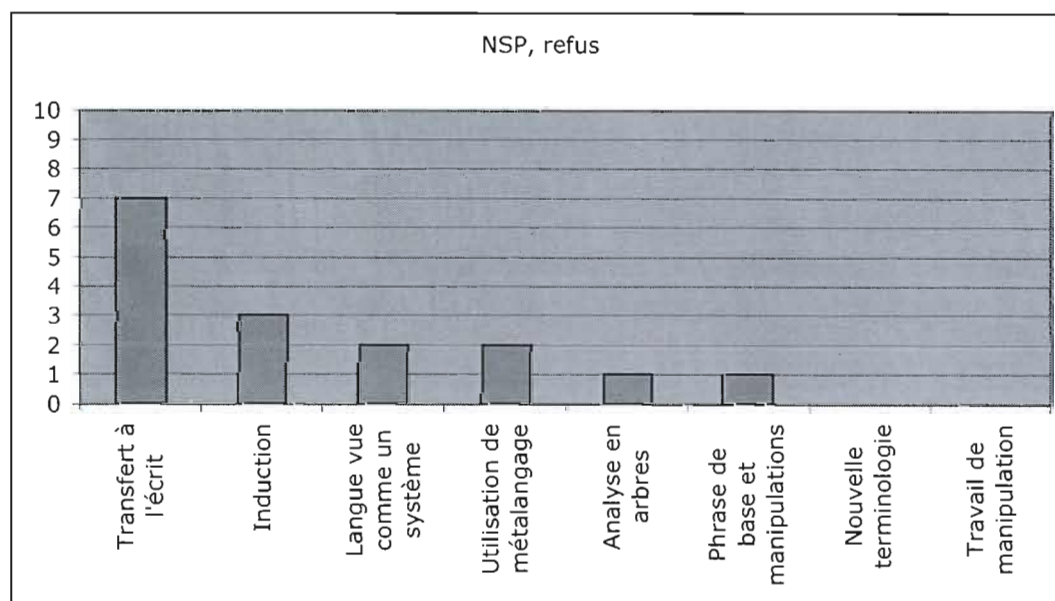


Figure 4.9 Nombre de sujets ayant associé l'affirmation «ne sais pas, refus» aux aspects didactiques de la nouvelle grammaire

Nous remarquons que, en ce qui a trait aux aspects didactiques, les items suivants sont perçus favorablement («fortement» et «un peu», voir les figures 4.5 et 4.6): «langue vue comme un système», «nouvelle terminologie», «utilisation de métalangage», «outils: phrase de base et manipulations syntaxiques», «induction» et «travail de manipulation des phrases demandé aux élèves».

La figure 4.9 montre que «travail de transfert à l'écrit» se démarque par le nombre élevé de sujets ayant répondu «je ne sais pas/refus de répondre»; «analyse de phrases en arbres» est partagé également entre une appréciation positive et négative (voir plus particulièrement les figures 4.5 et 4.8). Aucune technique ne se démarque concernant la réponse «me dissuade un peu» (voir la figure 4.7).

En plus de compiler le nombre de sujets par affirmation, nous avons établi, pour chaque sujet, un score d'appréciation de la nouvelle grammaire (voir les pages 66 et 67). Le calcul du test de Kolmogorov-Smirnov montre que la distribution du score est normale ($d=0,13$, $p>0,20$)³⁶. L'étendue des scores va de -2 à 16, sur une possibilité minimale de -16 et sur une possibilité maximale de 16. La moyenne est de 6,33 et l'écart-type est de 6,25.

Les enseignants avaient aussi à se prononcer sur les aspects techniques de la nouvelle grammaire: qualité et disponibilité du matériel, formation reçue sur les contenus et sur les façons d'enseigner, décision institutionnelle et autre. En ce qui a trait au matériel, il ressort qu'il est plutôt disponible (voir les figures 4.10 et 4.11), mais la qualité du matériel disponible constitue autant un incitatif qu'un dissuasif à l'utilisation de la nouvelle grammaire. Les figures 4.12 et 4.13 suggèrent que la formation sur l'enseignement n'encourage pas les enseignants à utiliser la nouvelle

³⁶ Si la statistique d du Test de Kolmogorov-Smirnov est significative, nous devons rejeter l'hypothèse selon laquelle la distribution respective est normale, ce qui n'est pas le cas ici.

grammaire, tandis que la formation sur les contenus les partage. Plusieurs sujets ont répondu «ne sais pas/refus» à l’item «décision institutionnelle» (figure 4.14). Chaque graphique présente les résultats suivant un ordre décroissant.

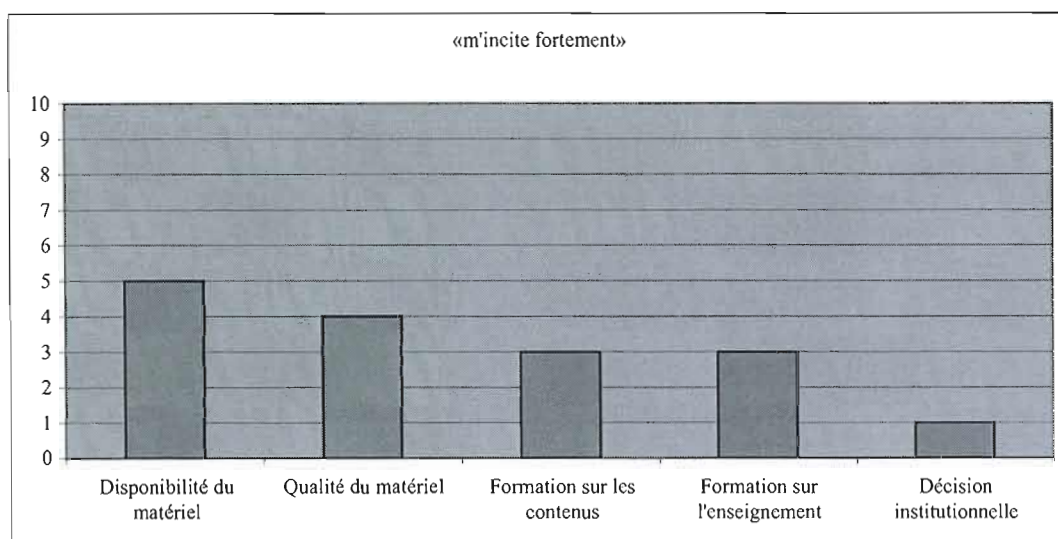


Figure 4.10 Nombre de sujets ayant associé l’affirmation «m’incite fortement» aux aspects techniques proposés au regard de la nouvelle grammaire

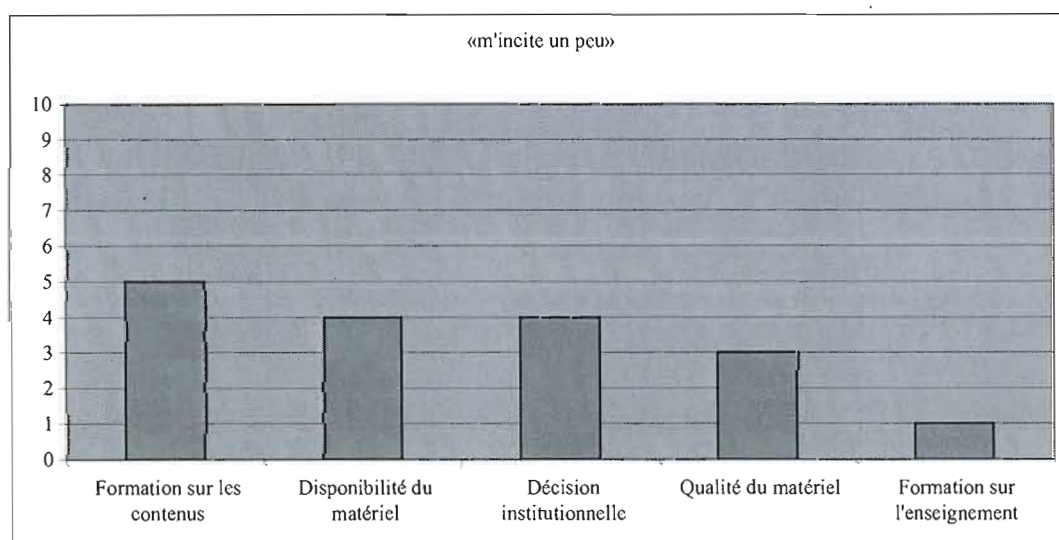


Figure 4.11 Nombre de sujets ayant associé l’affirmation «m’incite un peu» aux aspects techniques proposés au regard de l’utilisation de la nouvelle grammaire

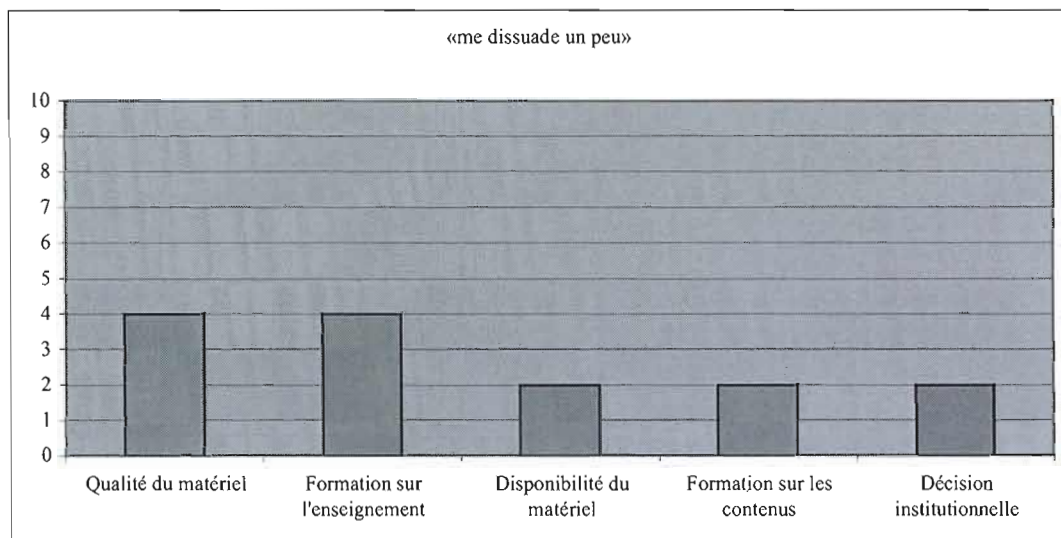


Figure 4.12 Nombre de sujets ayant associé l'affirmation «me dissuade un peu» aux aspects techniques proposés au regard de l'utilisation de la nouvelle grammaire

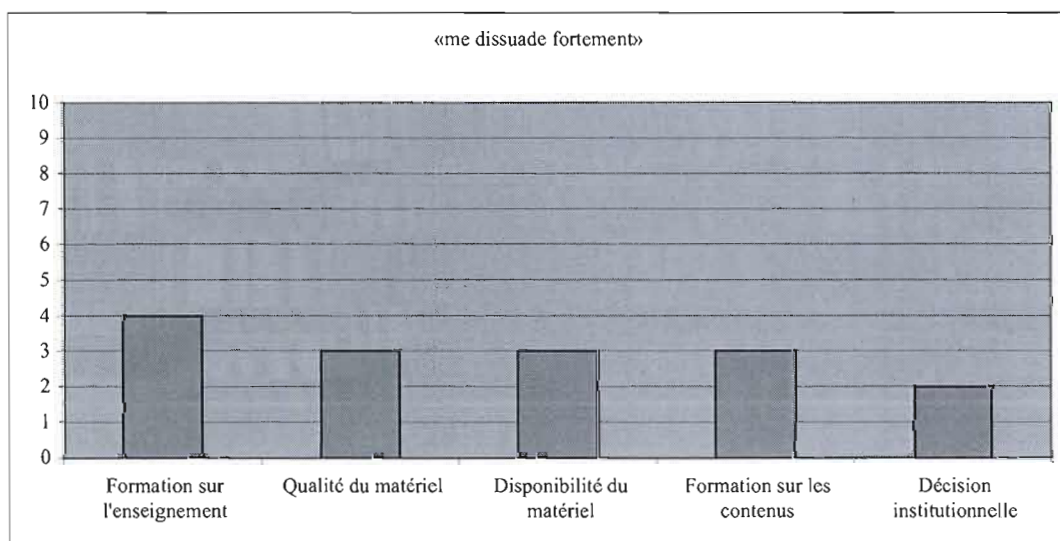


Figure 4.13 Nombre de sujets ayant associé l'affirmation «me dissuade fortement» aux aspects techniques proposés au regard de l'utilisation de la nouvelle grammaire

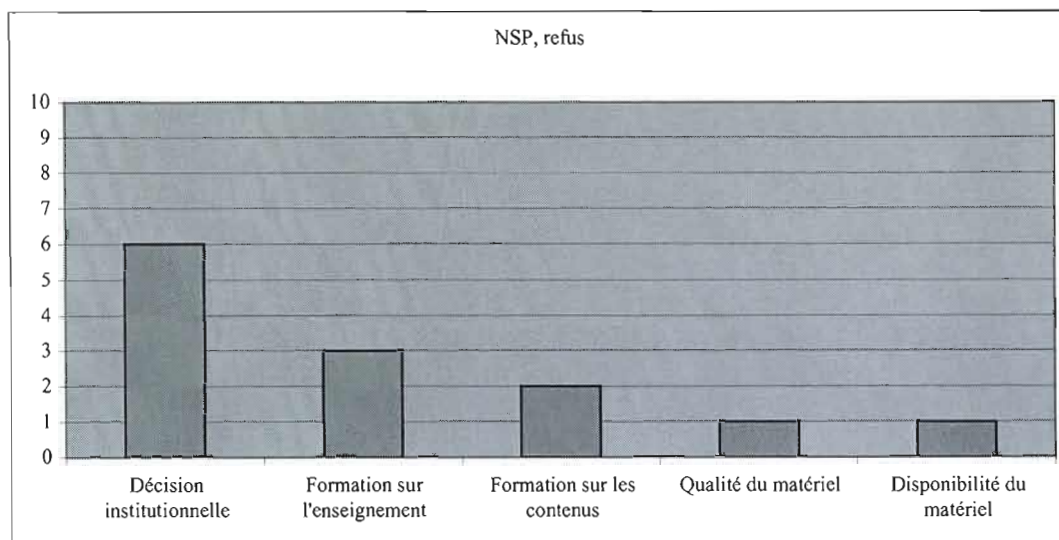


Figure 4.14 Nombre de sujets ayant associé l'affirmation «ne sais pas, autre» aux aspects techniques proposés au regard de la nouvelle grammaire

Pour les aspects techniques, la moyenne est de 0,4 et l'écart-type est de 5,51. L'étendue va de -6 à 10, dans un ensemble de réponses possibles allant de -10 à 10. Le calcul du test de Kolgomorov-Smirnov ($K-S d=0,13$, $p>0,20$) montre que la distribution du score est normale³⁷. La tendance positive que nous constatons aux aspects didactiques et qui aurait pu être attribuée à une identification du répondant aux vues de la chercheuse ne se reproduit pas ici, ce qui pourrait démontrer que les sujets ont répondu honnêtement.

4.1.3.2 Formation

Les enseignants avaient ensuite à indiquer la formation qu'ils avaient reçue en nouvelle grammaire. Puisque les enseignants pouvaient entourer plus d'une réponse, le nombre de répondants dépasse 15. Six répondants ont reçu une formation initiale

³⁷ Voir la note 28.

en nouvelle grammaire, cinq une formation continue; deux enseignants ont reçu les deux sortes, deux n'ont aucune formation (*voir* le tableau 4.2).

Tableau 4.2
Formation reçue en nouvelle grammaire

	Formation initiale en nouvelle grammaire	Formation continue en nouvelle grammaire	Formation initiale et continue en nouvelle grammaire	Aucune formation en nouvelle grammaire
Nombre de sujets	6	5	2	2

4.1.3.3 Fréquence de l'utilisation de la nouvelle grammaire

La variable illustrée dans la figure 4.15 (*voir* les pages 66 et 67 pour le calcul) permet de montrer qu'il y a plus d'enseignants qui déclarent utiliser la nouvelle grammaire que d'enseignants qui déclarent ne pas l'utiliser dans les classes de FL2; elle est surtout employée de 1 à 2 fois par semaine.

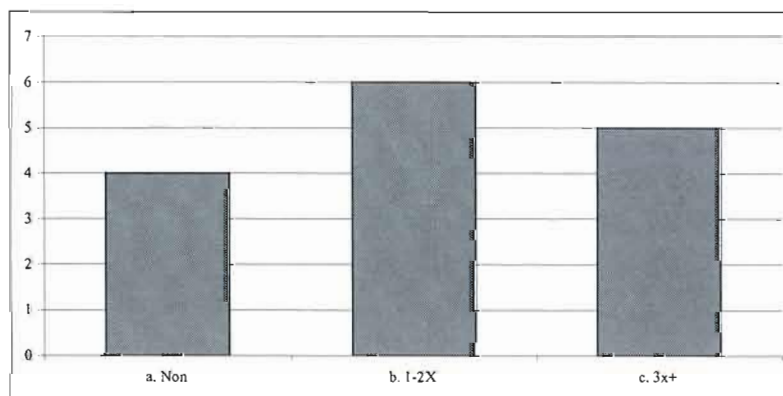


Figure 4.15 Fréquence déclarée d'utilisation hebdomadaire de la nouvelle grammaire

4.1.3.4 Description de la nouvelle grammaire

En plus de se prononcer sur divers aspects de la nouvelle grammaire, les enseignants devaient sélectionner les termes qui décrivaient le mieux la nouvelle grammaire selon eux.

Personne n'a choisi les deux éléments formant une paire opposée; nous le voyons comme un signe que notre questionnaire est bien construit.

Les termes neutres sont les plus choisis; en effet, ils comptent pour 65% de tous les termes sélectionnés, contre 20% pour les termes positifs et 15% pour les termes négatifs. Le terme négatif le plus sélectionné est «complicqué» (*voir* la figure 4.16), le terme positif, «concret» (*voir* la figure 4.17), et le terme neutre le plus choisi est «manipulations» (*voir* la figure 4.18).

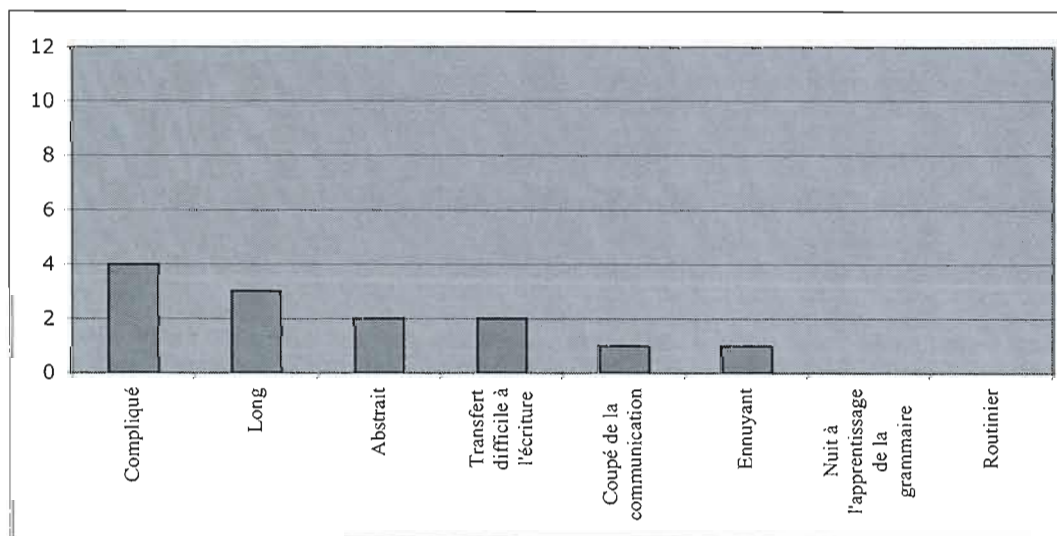


Figure 4.16 Nombre d'occurrences de chaque terme négatif

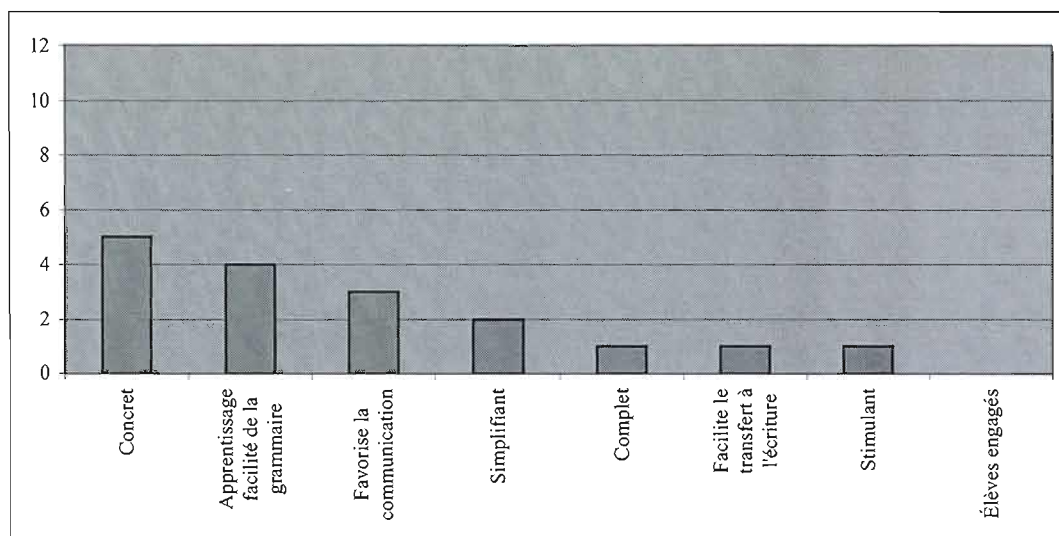


Figure 4.17 Nombre d'occurrences de chaque terme positif

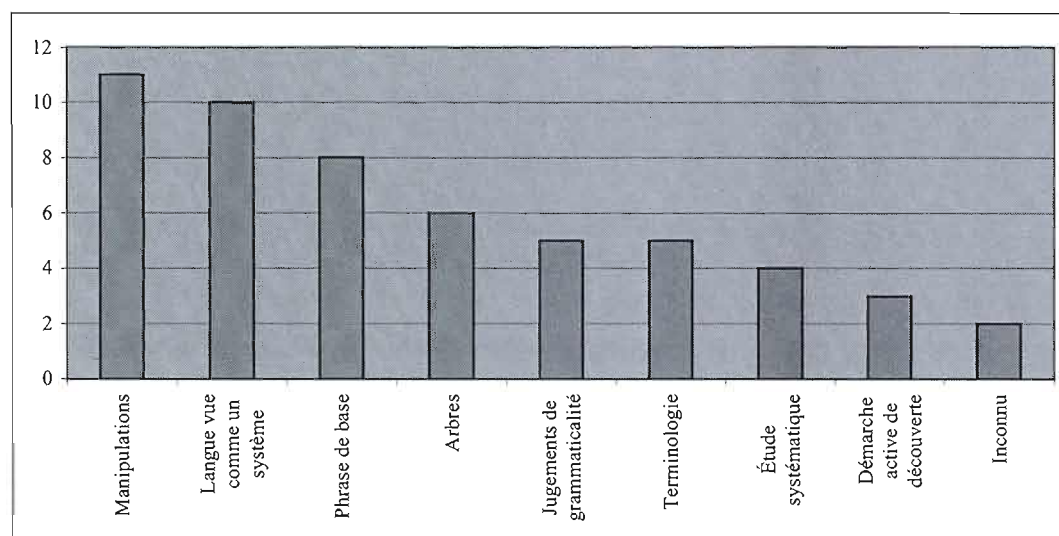


Figure 4.18 Nombre d'occurrences de chaque terme neutre

À partir de la nature des termes sélectionnés (positif, neutre ou négatif), nous avons calculé un score de description pour chaque sujet (*voir* les pages 66 et 67). La moyenne est de 0,2, sur une possibilité minimale de -6 et une possibilité maximale de

6. L'étendue va de -4 à 3. L'écart-type est de 2,13. Le calcul du test de Kolgomorov-Smirnov ($d=0,20$, $p>0,20$) montre que la distribution de ce score est normale³⁸.

4.1.3.5 Récapitulatif des scores d'appréciation

Tableau 4.3
Synthèse des statistiques quant à l'appréciation

Variable	Moyenne	Minimum	Maximum
Score, aspects didactiques	6,33	-2	16
Score, aspects techniques	0,40	-6	10
Score, description	0,20	-4	3

Le tableau 4.3 contient la synthèse des scores d'appréciation de la nouvelle grammaire.

4.1.4 Quiz

Rappelons que ce quiz permet de mesurer les connaissances en nouvelle grammaire (*voir* les pages 66 et 67 pour connaître comment le score a été calculé). Le calcul du test de Kolgomorov-Smirnov (K-S $d=0,13$, $p>0,20$) nous indique que la distribution est normale³⁹. L'étendue des résultats va de 25% à 96%. La moyenne est de 62,6% et l'écart-type de 18,93.

³⁸ Voir la note 28.

³⁹ Voir la note 28.

4.2 TENTATIVES D'EXPLICATION DE LA FRÉQUENCE DÉCLARÉE D'UTILISATION DE LA NOUVELLE GRAMMAIRE

Dans les pages qui suivent, nous exposerons les relations qui peuvent être établies entre différentes variables et la fréquence déclarée d'utilisation.

À la question 2-1, les enseignants ont déclaré utiliser diverses techniques sur leurs façons d'amener leurs élèves à bien construire leurs phrases en encerclant la fréquence applicable hebdomadairement. Nous avons isolé les techniques reliées à la nouvelle grammaire et nous avons analysé ces résultats (*voir* les pages 72 à 76). De plus, à partir de ces réponses, nous avons calculé un score (*voir* les pages 66 et 67 pour connaître la façon de le calculer), que nous avons mis en relation avec la fréquence déclarée d'utilisation hebdomadaire de la nouvelle grammaire (question 3-3 du questionnaire: «non», «1 ou 2 fois par semaine», «3 fois ou plus par semaine») à l'aide du χ^2 , test utilisé pour analyser des variables catégorielles. Nous observons une très forte corrélation entre ces deux variables ($\chi^2=0,304762$, $p=0,989505$)⁴⁰. Nous interprétons cette forte corrélation comme un indice de la bonne construction de notre questionnaire. Pour la suite de nos analyses de la fréquence déclarée d'utilisation, nous avons gardé comme variable la réponse à la question 3-3.

Analyse 1

Pour expliquer la fréquence déclarée d'utilisation, nous nous servons du test du χ^2 , puisque les réponses à la question 3-3 sont des variables catégorielles.

⁴⁰ Le test du χ^2 est calculé à partir des effectifs théoriques et des effectifs observés. Lorsque le résultat est significatif ($p<0,05$), cela signifie qu'il y a une différence entre les effectifs théoriques et les effectifs observés, ce qui n'est pas le cas ici. En d'autres mots, dans notre recherche, un p significatif au test du χ^2 signifie que nous observons une différence importante entre les effectifs théoriques et les effectifs observés.

Tableau 4.4

Croisements entre la fréquence déclarée d'utilisation et le sexe, les études, le contexte d'enseignement, la formation continue et la formation initiale

Variable	chi ²	df	p
Sexe	2,48	2	< 0,30
Études	0,26	2	< 0,88
Contexte d'enseignement	3,30	4	< 0,51
Formation continue	1,81	2	< 0,40
Formation initiale	6,43	2	< 0,04

Nos résultats montrent que le sexe, les études, le contexte d'enseignement et la formation continue en nouvelle grammaire n'entretiennent pas de rapport avec la fréquence déclarée d'utilisation de la nouvelle grammaire dans notre échantillon (*voir* le tableau 4.4).

En revanche, le résultat au test du chi² illustre clairement que les enseignants de notre échantillon qui ont reçu une formation initiale en nouvelle grammaire déclarent l'utiliser plus fréquemment (*voir* la figure 4.19).

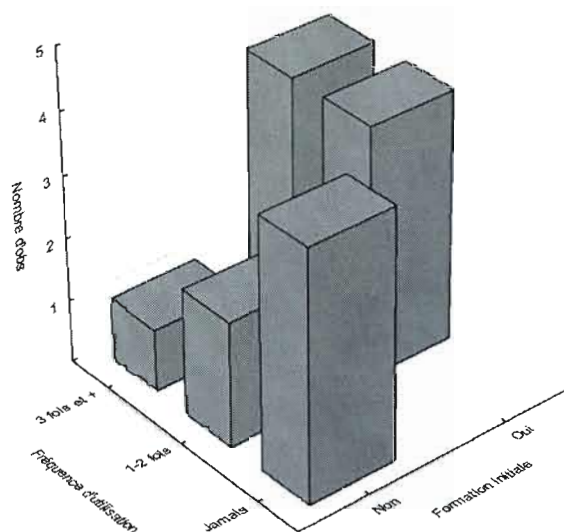


Figure 4.19 Croisement entre la fréquence déclarée d'utilisation et la formation initiale

Analyse 2

Un deuxième type d'analyse a été conduit pour traiter les variables continues, les ANOVAs.

À la suite d'une série de six analyses de la variance successives dont les résultats sont présentés dans le tableau 4.5, nous n'observons pas de lien entre l'âge, le score au quiz, le score pour les aspects didactiques et le score pour les aspects techniques en raison, en partie, du faible effectif. En d'autres mots, le fait d'utiliser fréquemment la nouvelle grammaire ne peut expliquer une appréciation positive ou une bonne performance au quiz.

Tableau 4.5

Résultats des ANOVAs mettant en relation l'âge, le score au quiz, le score pour les aspects didactiques, le score pour les aspects techniques, l'expérience en enseignement du FL2 et le score de description avec la fréquence déclarée d'utilisation

Variables dépendantes	F	p
Âge	$F(2, 12) = 1,67$	$< 0,23$
Score au quiz	$F(2, 12) = 0,01$	$< 0,99$
Score aspects didactiques	$F(2, 12) = 1,86$	$< 0,20$
Score aspects techniques	$F(2, 12) = 0,13$	$< 0,88$
Expérience en enseignement du FL2	$F(2, 12) = 4,46$	$< 0,04$
Score description	$F(2, 12) = 7,20$	$< 0,01$

En revanche, l'expérience en enseignement du FL2 et le score de description de la nouvelle grammaire entretiennent un lien avec la fréquence déclarée d'utilisation. Ceux qui enseignent depuis plus longtemps en FL2 sont ceux qui utilisent le moins la nouvelle grammaire (*voir* la figure 4.20). Cette information est congruente avec les résultats obtenus avec la formation initiale. Il y a également une relation entre la fréquence déclarée d'utilisation et la description positive de la nouvelle grammaire; en d'autres mots, les enseignants qui décrivent la nouvelle grammaire à l'aide de termes positifs l'utilisent davantage.

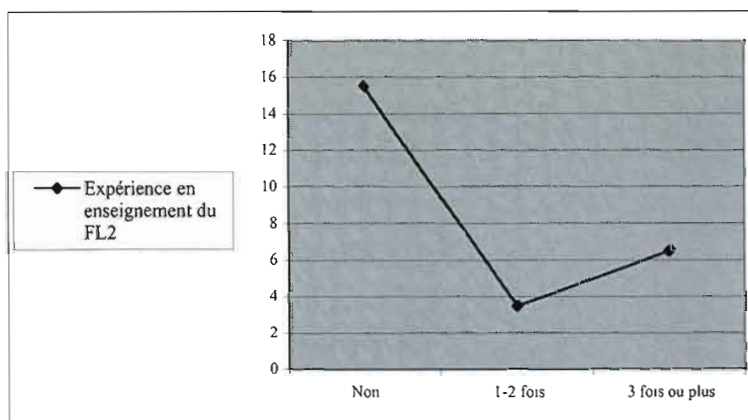


Figure 4.20 Expérience en enseignement du FL2 en fonction de la fréquence déclarée d'utilisation

À la suite des analyses 1 et 2, la formation initiale, l'expérience en enseignement du FL2 et le score de description différencient l'utilisation déclarée de la nouvelle grammaire dans notre échantillon en classe de FL2 montréalaise. Les enseignants ayant une faible expérience en enseignement du FL2, une formation initiale en nouvelle grammaire et décrivant la nouvelle grammaire de façon positive déclarent davantage l'utiliser.

4.3 TENTATIVES D'EXPLICATION DE L'APPRÉCIATION DE LA NOUVELLE GRAMMAIRE

Nous tenterons d'exposer les relations qui peuvent être établies entre différentes variables et l'appréciation de la nouvelle grammaire. Pour mesurer l'appréciation, nous avons établi trois scores: un pour l'appréciation des aspects didactiques, un pour l'appréciation des aspects techniques et un pour la description (*voir* le chapitre trois pour les façons de les calculer).

Analyse 1

Nous avons fait une analyse de la variance (ANOVA) prenant comme variables indépendantes la fréquence déclarée d'utilisation, le sexe, les études, le contexte d'enseignement, la formation initiale et la formation continue, puis, comme variables dépendantes, le score aux aspects didactiques, le score aux aspects techniques et le score de description.

Tableau 4.6

Résultats des ANOVAs mettant en relation la fréquence déclarée d'utilisation, le sexe, les études, le contexte d'enseignement, la formation initiale et la formation continue avec le score aux aspects didactiques, le score aux aspects techniques et le score de description

	ASPECTS DIDACTIQUES		ASPECTS TECHNIQUES		DESCRIPTION	
	F	p	F	P	F	p
Variables indépendantes						
Fréquence déclarée d'utilisation	F (2, 6) =1,12	< 0,39	F (2, 6) =0,41	< 0,68	F (2, 6) =5,67	< 0,05
Sexe	F (1, 6) =2,75	< 0,15	F (1, 6) =1,96	< 0,22	F (1, 6) =0,24	< 0,65
Études	F (1, 6) =1,46	< 0,27	F (1, 6) =0,26	< 0,63	F (1, 6) =0,03	< 0,99
Contexte d'enseignement	F (2, 6) =0,57	< 0,59	F (2, 6) =0,16	< 0,86	F (2, 6) =0,49	< 0,64
Formation initiale	F (1, 6) =0,06	< 0,81	F (1, 6) =0,35	< 0,58	F (1, 6) =3,82	< 0,10
Formation continue	F (1, 6) =0,63	< 0,6	F (1, 6) =1,25	< 0,31	F (1, 6) =2,23	< 0,19

Nous constatons, à la lecture du tableau 4.6, que rien n'est significatif, sauf la fréquence d'utilisation au regard de la description, ce qui signifie que ceux qui déclarent l'utiliser la décrivent positivement (*voir* la figure 4.21). Nous constatons une relation forte entre ces deux variables, relation qui se veut d'ailleurs complémentaire au résultat précédent (*voir* la section 4.2), lequel concluait que les

enseignants qui décrivaient positivement la nouvelle grammaire déclaraient davantage l'utiliser. Les deux variables se renforcent, s'expliquent l'une l'autre.

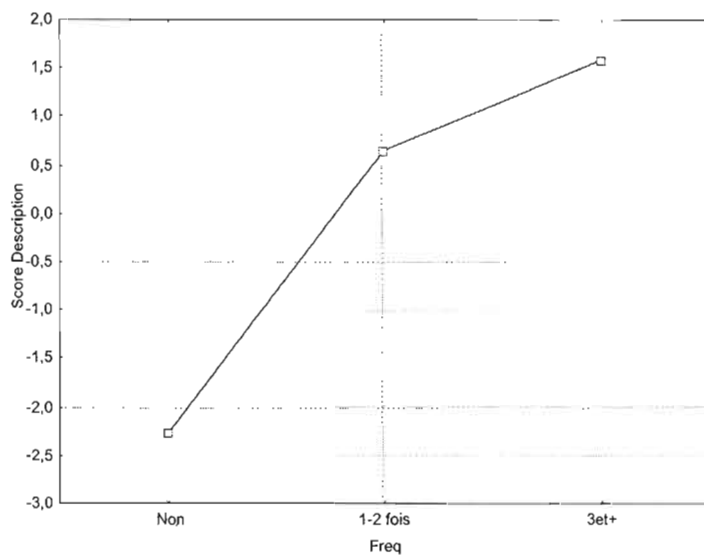


Figure 4.21 Score de description en fonction de la fréquence déclarée d'utilisation

Analyse 2

Pour analyser les rapports entre les variables continues, nous utilisons des analyses de corrélation (*voir* le tableau 4.7).

Nous attribuons en partie au faible échantillon le fait de ne pas trouver de corrélations significatives. Notons cependant que les coefficients de corrélation sont très faibles.

Tableau 4.7

Corrélations entre le quiz, l'âge, l'expérience en enseignement, l'expérience en enseignement du FL2 avec le score aux aspects didactiques, le score aux aspects techniques et le score de description

	ASPECTS DIDACTIQUES	ASPECTS TECHNIQUES	DESCRIPTION
Variables indépendantes	Score de corrélation	Score de corrélation	Score de corrélation
Quiz	-0,17	-0,15	0,12
Âge	-0,11	0,13	-0,07
Expérience en enseignement	0,03	0,37	-0,14
Expérience en enseignement du FL2	-0,22	0,10	-0,40

Dans le tableau 4.8, nous observons une corrélation significative au seuil de 0,05 entre le score de description et le score pour les aspects didactiques.

Tableau 4.8

Corrélations entre les différents scores d'appréciation

Variable	Score description	Score aspects didactiques	Score aspects techniques
Score description	1,00	0,52	0,19
Score aspects didactiques	0,52	1,00	0,50
Score aspects techniques	0,19	0,50	1,00

Analyse 3

Pour analyser le tableau des réponses à la question 3-4, nous nous sommes servie de la technique de l'analyse des correspondances multiples (ACM), qui est une technique descriptive/exploratoire destinée à analyser des tableaux à double entrée ou plus contenant certaines mesures de correspondance entre les lignes et les colonnes

(Benzécri, 1973). Les résultats donnent une information dont la nature est proche de celle fournie par les techniques d'analyse factorielle, et nous permettent d'explorer la structure des variables catégorielles de la table. Ces méthodes ont été initialement développées en France par Jean-Paul Benzécri au début des années 1960 et dans les années 1970 (par exemple, voir Benzécri, 1973; voir également Lebart, Morineau et Tabard, 1977). Il faut souligner que l'analyse des correspondances est une technique exploratoire: la méthode a été développée sur la base d'une orientation philosophique mettant plus l'accent sur le développement de modèles qui ajustent les données, que sur le rejet d'hypothèses basées sur le manque d'ajustement.

Les variables introduites dans le modèle sont énumérées dans le tableau 3.1. Trois variables («élèves engagés», «nuit à l'apprentissage de la grammaire» et «routinier») ont été exclues parce que tous les sujets ont répondu de manière identique.

Les deux premiers facteurs de notre ACM expriment à eux seuls environ 40% de la variance alors que, à partir du 3^e axe, les inerties de chacun d'eux tombent sous les 12%. La figure 4.22 représente le plan des deux premiers axes. Nous observons que l'axe 1 se construit principalement par le regroupement, à son extrémité positive, d'associations plutôt péjoratives sur la nouvelle grammaire: «long», «abstrait», «ennuyant» et «compliqué» sont associés par certains sujets qui semblent fonctionner ensemble dans leur représentation de la nouvelle grammaire.

L'axe 2, lui, se construit sur une opposition entre, de son côté négatif, le sentiment que la nouvelle grammaire est coupée de la communication («coupé de la comm») et, de son côté positif, le regroupement de deux qualifications qui peuvent paraître, a priori, sans rapport évident: «stimulant» et «transfert diff écrit» (transfert difficile à l'écrit). Cependant, par la nature même de l'ACM, certains sujets semblent avoir associé ces deux éléments.

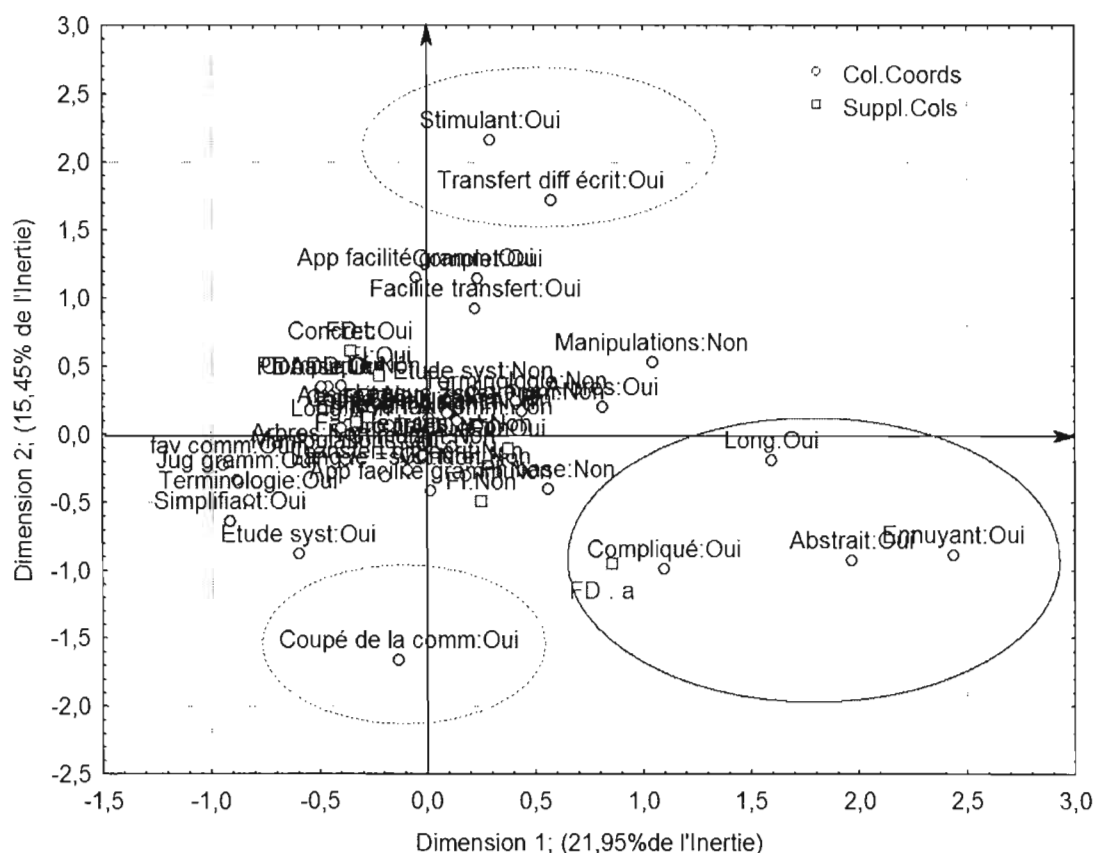


Figure 4.22 Plan factoriel (axe 1 et axe 2) issu de l'analyse des correspondances multiples

La figure 4.22 présente également (avec des symboles carrés) les modalités de quelques variables que nous avons projetées sur le plan, à titre de variables supplémentaires (qui ne sont donc pas prises en compte dans la définition des facteurs). Par cette procédure, nous espérons mettre en évidence un emploi différencié des termes caractérisant la nouvelle grammaire en fonction de la formation initiale, de la formation continue ou de la fréquence déclarée d'utilisation. Malheureusement, sans doute en raison de notre faible effectif, une seule modalité se trouve représentée de manière satisfaisante sur le plan factoriel de la figure 4.22: il s'agit de la modalité «a» (aucune utilisation hebdomadaire déclarée) de la fréquence déclarée.

Nous pouvons donc observer sur ce plan:

- la proximité entre le fait de ne pas utiliser la nouvelle grammaire avec:
 - sa caractérisation par les termes «long», «compliqué», «ennuyant», «abstrait» (axe 1; $\cos^2 = 0.29$);
 - sa caractérisation comme étant coupée de la communication (axe 2; $\cos^2 = 0.33$);
- l'opposition entre le fait de ne pas utiliser la nouvelle grammaire et le fait de la trouver stimulante (axe 2).

4.4 TENTATIVES D'EXPLICATION DU DEGRÉ DE CONNAISSANCE DE LA NOUVELLE GRAMMAIRE

Analyse 1

À la suite d'une série de six analyses de la variance successives dont les résultats sont présentés dans le tableau 4.9, nous n'observons pas de lien entre le score au quiz et la fréquence d'utilisation, le sexe, les études, le contexte d'enseignement, la formation initiale et la formation continue.

Tableau 4.9

Résultats des ANOVAs entre le score au quiz et la fréquence d'utilisation, le sexe, les études, le contexte d'enseignement, la formation initiale et la formation continue

Variable	F	p
Fréquence déclarée d'utilisation	F (2, 6) = 0,01	> 0,99
Sexe	F (1, 6) = 0,06	> 0,82
Études	F (1, 6) = 0,57	> 0,48
Contexte d'enseignement	F (2, 6) = 0,52	> 0,63
Formation initiale	F (1, 6) = 0,00	> 0,97
Formation continue	F (1, 6) = 0,01	> 0,94

Analyse 2

Aucune corrélation n'a pu être établie entre le score au quiz et l'âge, l'expérience en enseignement, l'expérience en enseignement du FL2, le score de description, le score d'appréciation des aspects didactiques et des aspects techniques (voir le tableau 4.10).

Tableau 4.10

Corrélations entre le score au quiz et l'âge, l'expérience en enseignement, l'expérience en enseignement du FL2, le score de description, le score d'appréciation des aspects didactiques et des aspects techniques

Variable	Score de corrélation
Âge	0,16
Expérience en enseignement	0,27
Expérience en enseignement du FL2	0,28
Description	0,12
Aspects didactiques	-0,17
Aspects techniques	-0,15

Nous attribuons en partie au faible échantillon le fait de ne pas trouver de corrélations significatives. Notons cependant que les coefficients de corrélation sont très faibles.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS ET CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous rappellerons d'abord les objectifs visés par cette recherche, pour ensuite commenter les résultats obtenus. Puis, nous dresserons les limites de ce mémoire et nous terminerons par les perspectives soulevées par cette recherche.

5.1 RAPPEL DES OBJECTIFS

Pour améliorer la qualité du français écrit, et plus particulièrement celle de la construction des phrases, la nouvelle grammaire a été adoptée dans les classes de français du Québec, tant en langue première qu'en langue seconde.

Pour étayer notre recherche, nous avons, dans notre cadre de référence, traité de la théorie linguistique de référence de la nouvelle grammaire, soit une des premières versions de la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky. Ensuite, nous avons examiné la question de la transposition didactique de cette théorie et de la pertinence de la nouvelle grammaire pour l'apprentissage du français. Nous avons constaté que la nouvelle grammaire, en proposant une étude systématique de la langue tout en s'efforçant de placer l'élève au coeur de son apprentissage, explore une voie nouvelle pour améliorer les productions des élèves à l'écrit. Toutefois, elle s'intéresse surtout à la langue écrite normée, standardisée, laissant ainsi de côté de nombreux usages sociaux (Germain et Séguin, 1995). Par ailleurs, à notre connaissance, aucune recherche n'a encore démontré que la nouvelle grammaire contribue à de meilleures performances à l'écrit. Le dernier aspect du cadre de

référence s'est intéressé à la possibilité d'utiliser la nouvelle grammaire en classe de français langue seconde. En nous fiant aux études sur l'enseignement explicite de la grammaire et aux façons d'enseigner la grammaire, nous avons remarqué que la nouvelle grammaire va dans le sens des récentes recherches.

Le but de notre étude était de constater l'utilisation de la nouvelle grammaire par les enseignants de français langue seconde. Pour ce faire, nous nous sommes basée sur les déclarations de 15 enseignants montréalais, recueillies à l'aide d'un questionnaire rempli de mai à décembre 2009 en classe d'accueil, en milieu anglophone et dans des centres de formation pour adultes. Dans un premier temps, nous avons récolté des données sociodémographiques. Par la suite, nous avons cherché à connaître les pratiques que les enseignants déclarent utiliser pour amener leurs élèves à bien construire leurs phrases à l'écrit; nous les avons également interrogés sur le matériel qu'ils utilisent. Dans un troisième temps, ces enseignants se sont prononcés sur divers aspects qui les incitent à utiliser la nouvelle grammaire dans leur classe ou qui les en dissuadent. Finalement, à l'aide d'un quiz, nous avons pu évaluer leur niveau de connaissance en nouvelle grammaire.

Nous avons tenté de répondre aux trois questions suivantes:

- quels enseignants utilisent la nouvelle grammaire?
- lesquels en ont une opinion positive et lesquels en ont une opinion négative?
- quels enseignants de notre échantillon la maîtrisent bien?

5.2 RAPPEL DES RÉSULTATS

Notre échantillon compte davantage de femmes que d'hommes et la moyenne d'âge se situe à 38 ans. La langue maternelle de 12 enseignants sur 15 est le français. Le groupe le plus important compte de 0 à 5 ans d'expérience en enseignement et en

enseignement du français langue seconde. La majorité a complété un diplôme en plus d'un baccalauréat et a reçu une formation en nouvelle grammaire.

5.2.1 Fréquence déclarée de l'utilisation de la nouvelle grammaire

Dans le chapitre consacré à la méthode, nous avons formulé l'hypothèse suivante : la grammaire de la phrase telle que développée dans la nouvelle grammaire n'est pas ou peu utilisée par les enseignants dans les classes de français langue seconde.

Selon les données que nous avons recueillies, la nouvelle grammaire est déclarée être moyennement utilisée par la plupart des enseignants, qui, par ailleurs, utilisent surtout une grammaire de FLM dans leur classe. Il est surtout intéressant de savoir quels sont les enseignants de notre échantillon qui déclarent l'employer dans leur classe pour amener leurs élèves à bien construire leurs phrases à l'écrit.

Les résultats que nous avons obtenus indiquent que les enseignants ayant reçu une formation initiale en nouvelle grammaire déclarent l'utiliser plus fréquemment. En revanche, l'ancienneté semble constituer un frein à l'utilisation de la nouvelle grammaire: les enseignants pratiquant depuis plus longtemps déclarent la mettre moins en application dans leur classe. Il existe également une relation entre la fréquence déclarée d'utilisation et la description positive de la nouvelle grammaire: les enseignants qui décrivent la nouvelle grammaire à l'aide de termes positifs l'utiliseraient davantage.

5.2.2 Appréciation de la nouvelle grammaire

Dans un deuxième temps, nous avons cherché à connaître les aspects tant didactiques que techniques qui incitent des enseignants montréalais de FL2 à employer la grammaire de la phrase ou qui les en dissuadent.

Leur opinion de la nouvelle grammaire est favorable quant aux aspects suivants: «langue vue comme un système», «nouvelle terminologie», «utilisation de métalangage», «outils: phrase de base et manipulations syntaxiques», «induction» et «travail de manipulation des phrases demandé aux élèves». Les termes les plus choisis pour décrire la nouvelle grammaire sont les termes neutres (comme «manipulation»).

Il est encore une fois pertinent de savoir quels enseignants décrivent la nouvelle grammaire positivement et lesquels la décrivent négativement. Nous observons d'abord que ceux qui l'utilisent la décrivent positivement. En second lieu, une analyse des correspondances multiples révèle une proximité entre le fait de ne pas utiliser la nouvelle grammaire avec:

- l'emploi des termes suivants pour la caractériser: «long», «compliqué», «ennuyant», «abstrait»;
- et le fait de la trouver coupée de la communication.

De plus, nous constatons une opposition entre le fait de ne pas utiliser la nouvelle grammaire et le fait de trouver la nouvelle grammaire stimulante.

5.2.3 Connaissance de la nouvelle grammaire

Finalement, nous voulions savoir si la nouvelle grammaire était maîtrisée par les enseignants de FL2. Le résultat moyen au quiz est de 62,6%, ce qui dénote une faible connaissance des concepts de base, et qui vient du même coup confirmer notre hypothèse. Nous avons cherché à expliquer les différents scores, mais nous n'avons pu établir de liens, fort probablement en raison de notre faible échantillon.

Il nous est impossible de comparer nos résultats avec ceux d'autres recherches, car, comme nous l'avons souligné à quelques reprises dans ce mémoire, aucune autre n'existe dans ce domaine, du moins à notre connaissance.

5.3 LIMITES

Le faible échantillon constitue évidemment la principale faiblesse de cette recherche. À l'avenir, un chercheur qui désirerait mener un sondage auprès d'enseignants en exercice devra considérer la difficulté de rejoindre ces enseignants dans leur milieu de travail. Il reste à souhaiter qu'une autre recherche, menée auprès de plus d'enseignants, ou auprès d'un autre bassin (par exemple, les enseignants québécois plutôt que seulement montréalais), vienne valider notre recherche, ou encore nuancer les résultats obtenus.

Dans une prochaine recherche, il serait intéressant, entre autres, de valider les déclarations faites par les enseignants. Si les informations recueillies à partir du questionnaire nous permettent de dresser un bon portrait, en revanche, il nous est

impossible de savoir si les réponses données sont conformes à la réalité; nous nous sommes fiée à la bonne foi des enseignants.

5.4 OUVERTURE

Cette recherche nous a menée à un aspect intéressant et qui n'avait pas été considéré de prime abord, soit l'importance de la formation initiale des maîtres dans l'implantation de pratiques et de conceptions. Nous avons démontré que la formation initiale a plus de poids que la formation continue lorsque vient le temps d'implanter de nouvelles pratiques, ici l'adoption de la nouvelle grammaire plutôt que la perpétuation de la grammaire traditionnelle. Les enseignants récemment formés pour utiliser la nouvelle grammaire la mettent davantage en application dans leur classe. Les enseignants d'expérience qui ont seulement reçu une formation continue l'utilisent peu ou ne l'utilisent pas du tout. Les résultats obtenus par cette recherche peuvent ouvrir la voie à une différenciation dans les formations continues. Si le problème semble assez simple à résoudre pour les enseignants déjà formés en nouvelle grammaire par le perfectionnement, ce n'est pas le cas chez les enseignants chevronnés. Se pose alors une nouvelle question didactique: comment amener ces derniers à adopter de nouvelles pratiques issues de la grammaire moderne et quel type de formation leur proposer pour que leur enseignement soit davantage en adéquation avec la nouvelle grammaire?

Bien sûr, il serait très intéressant de savoir si, effectivement, la nouvelle grammaire, avec ses nouvelles propositions autant *didactiques* que *linguistiques*, permet réellement d'amener les élèves de tous horizons à bien construire leurs phrases à l'écrit et, en ce qui concerne plus précisément les élèves de FL2, si elle leur

permet d'atteindre à la fois l'aisance à communiquer *et* la précision linguistique (Germain, 2005).

APPENDICE A
LETTRE DE CONSENTEMENT ET QUESTIONNAIRE

LETTRE DE CONSENTEMENT

Nom du projet: la grammaire de la phrase et les enseignants⁴¹ de français langue seconde

Chercheuse: Annie Contant

Organisme: Département de linguistique et de didactique des langues,
Université du Québec à Montréal

Vous êtes invité à participer à une recherche, menée dans le cadre d'une maîtrise en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal, portant sur la grammaire de la phrase en classe de français langue seconde. Ce formulaire décrit le but de la recherche et vos droits en tant que participant.

Par cette recherche, nous souhaitons consulter des enseignants montréalais à propos de leur pratiques autour de la notion de phrase en classe de français langue seconde. Pour ce faire, nous vous invitons à remplir le questionnaire qui suit, d'une durée d'environ trente minutes.

Toute l'information recueillie restera confidentielle et sera utilisée seulement à des fins de recherche. Votre identité demeurera anonyme; seuls la chercheuse et les directeurs de recherche auront accès aux données. Nous ne publierons que les données compilées. Votre participation à cette recherche est volontaire; vous pouvez décider de vous retirer à tout moment.

Les résultats seront disponibles en décembre 2010. Pour les obtenir, veuillez inscrire votre adresse électronique:

Consentement de l'enseignant

J'ai lu les informations fournies dans cette lettre de consentement. J'ai obtenu une réponse à toutes mes questions. J'accepte volontairement de participer à cette recherche.

SIGNATURE

DATE

⁴¹ Le masculin est utilisé à la seule fin d'alléger le texte.

SECTION 1: IDENTIFICATION _____

1-1. Âge _____

1-2. Sexe _____

1-3. Langue maternelle _____

1-4. Nombre d'années d'expérience en enseignement _____

1-5. Nombre d'années d'expérience en enseignement du français langue seconde

1-6. Quelles études universitaires avez-vous suivies? Sont-elles complétées?

a. Titre du programme: _____
Complété? _____b. Titre du programme: _____
Complété? _____c. Titre du programme: _____
Complété? _____1-7. Dans quel contexte enseignez-vous majoritairement? *Prière d'entourer une seule lettre.*

a. secondaire: français langue seconde - accueil

b. secondaire: français langue seconde pour adultes

c. secondaire: français langue seconde pour anglophones

d. autre: _____

SECTION 2: ENSEIGNEMENT ET MATÉRIEL _____

2-1.	Afin d'amener vos élèves à construire correctement leurs phrases à l'écrit , avez-vous employé (<i>prière d'encrer un seul chiffre par ligne; voir le glossaire</i>):	Non	1 ou 2 fois	3 fois et plus	Ne sais pas
a.	l'analyse de phrases en arbres?	0	1	3	X
b.	l'analyse grammaticale de phrases?	0	1	3	X
c.	la dictée?	0	1	3	X
d.	l'enseignement d'une notion grammaticale au vol?	0	1	3	X
e.	l'enseignement implicite?	0	1	3	X
f.	l'enseignement magistral?	0	1	3	X
g.	l'identification d'erreurs?	0	1	3	X
h.	l'induction?	0	1	3	X
i.	les jugements de grammaticalité?	0	1	3	X
j.	des phrases regroupées en texte?	0	1	3	X
k.	des phrases indépendantes les unes des autres?	0	1	3	X
l.	la reconstruction, par les élèves, de phrases erronées?	0	1	3	X
m.	les tâches de communication?	0	1	3	X
n.	les termes métalinguistiques?	0	1	3	X
o.	la traduction de phrases?	0	1	3	X
p.	autre? _____	0	1	3	X

2-2.	Pour que les élèves écrivent bien leurs phrases , utilisez-vous:	Oui	Non
a.	une grammaire de français langue seconde?	Oui	Non
b.	une grammaire de français langue maternelle?	Oui	Non
c.	un manuel de français langue seconde?	Oui	Non
d.	un manuel de français langue maternelle?	Oui	Non
e.	autre? Spécifiez: _____	Oui	

GLOSSAIRE (en ordre alphabétique)

NOTION	DÉFINITION
Analyse de phrases en arbres	Exemple: <i>Marie mange.</i> <pre> P / \ GNs GV | | Marie mange </pre>
Analyse grammaticale de phrases	Exemple: <i>Marie mange.</i> <i>Marie: nom propre, féminin...</i> <i>mange: verbe, 3^e pers. du singulier...</i>
Enseignement d'une notion grammaticale au vol	L'enseignant explique une notion à la suite d'une question d'un élève. Explication non planifiée. Aussi appelé «focus on form».
Enseignement implicite	L'enseignant choisit une notion, mais ne l'enseigne pas explicitement et ne dirige pas l'attention des élèves; il leur fournit des occasions de rencontrer et d'utiliser cette notion.
Enseignement magistral	Explication d'une notion par l'enseignant.
Induction	À l'aide d'exemples, les élèves trouvent la règle. Aussi appelée «démarche active de découverte».
Jugements de grammaticalité	Les élèves doivent statuer si des phrases sont grammaticales ou non, et justifier leur réponse. Exemple: <i>Cette phrase est-elle grammaticalement bien construite? Pourquoi?</i> <i>Paul a donné à Marie.</i>
Termes métalinguistiques	Ce sont des mots qui désignent la langue. Exemples: <i>verbe, subordonnée.</i>

SECTION 3: LA NOUVELLE GRAMMAIRE _____

Afin d'amener les élèves à bien construire leurs phrases, la nouvelle grammaire a été mise en place dans les écoles. Nous souhaitons connaître votre position.

3-1. Les aspects suivants représentent-ils des incitations ou des dissuasions à utiliser la grammaire de la phrase en classe pour amener vos élèves à écrire des phrases bien construites? <i>Prière d'encercler un seul chiffre par ligne.</i>		m'incite fortement.	m'incite un peu.	me dissuade un peu.	me dissuade fortement.	Je ne sais pas/ Refus de répondre.
<u>ASPECTS DIDACTIQUES</u>						
a.	Langue envisagée comme un système	1	2	3	4	0
b.	Nouvelle terminologie	1	2	3	4	0
c.	Utilisation de métalangage	1	2	3	4	0
d.	Analyse de phrases en arbres	1	2	3	4	0
e.	Outils: phrase de base et manipulations syntaxiques	1	2	3	4	0
f.	Travail de transfert à l'écrit	1	2	3	4	0
g.	Induction	1	2	3	4	0
h.	Travail de manipulation des phrases demandé aux élèves	1	2	3	4	0
<u>ASPECTS TECHNIQUES</u>						
i.	Qualité du matériel	1	2	3	4	0
j.	Disponibilité du matériel	1	2	3	4	0
k.	Formation reçue sur les contenus	1	2	3	4	0
l.	Formation reçue sur la façon d'enseigner	1	2	3	4	0
m.	Décision institutionnelle	1	2	3	4	0
n.	Autre: _____	1	2	3	4	0

3-2. Quelle formation avez-vous reçue sur la nouvelle grammaire? *Entourez tous les choix qui s'appliquent.*

- a. lors de la formation initiale (exemple: baccalauréat en enseignement)
- b. formation continue au travail (exemple: atelier)
- c. formation continue à l'université (exemples: certificat, maîtrise, etc.)
- d. autodidacte
- e. aucune
- f. autre: _____

3-3. Utilisez-vous la nouvelle grammaire en classe?

- a. Non
- b. 1 ou 2 fois par semaine
- c. 3 fois ou plus par semaine

3-4. Comment définiriez-vous la nouvelle grammaire? Encerclez les **six lettres** correspondant aux termes qui décrivent **le mieux** ce que vous pensez de la nouvelle grammaire.

- | | |
|---|---|
| a) Abstrait | n) Favorise la communication |
| b) Apprentissage facilité de la grammaire | o) Jugements de grammaticalité |
| c) Arbres | p) Langue vue comme un système |
| d) Complet | q) Long |
| e) Compliqué | r) Manipulations |
| f) Concret | s) Nuit à l'apprentissage de la grammaire |
| g) Coupé de la communication | t) Phrase de base |
| h) Démarche active de découverte | u) Routinier |
| i) Élèves engagés | v) Simplifiant |
| j) Ennuyant | w) Stimulant |
| k) Étude systématique | x) Terminologie |
| l) Facilite le transfert à l'écriture | y) Transfert difficile à l'écriture |
| m) Inconnu | z) Autre (spécifiez): _____ |

SECTION 4: QUIZ _____

-1- Le bruit de la rivière leur annonça qu'ils étaient sur le Pont Saint-Michel, qui était alors chargé de maisons. -2- Phoebus s'arrêta devant une porte basse et heurta rudement. -3- Le capitaine se hâta de faire dans un écu reluire le soleil. -4- La vieille le traita de monseigneur, et serra l'écu dans un tiroir. -5- C'était la pièce que l'homme au manteau noir avait donnée à Phoebus. -6- Pendant qu'elle tournait le dos, le petit garçon chevelu et déguenillé qui jouait dans les cendres s'approcha adroitement du tiroir, y prit l'écu, et mit à la place une feuille sèche qu'il avait arrachée d'un fagot.

Texte adapté de *Notre-Dame de Paris*, Victor Hugo

4-1. Quelle est la fonction attribuée par la nouvelle grammaire aux groupes de mots suivants? *Inscrivez le chiffre correspondant à la bonne réponse.*

- a. que (phrase -5-) _____
- b. Pendant qu'elle tournait le dos (phrase -6-) _____
- c. à Phoebus (phrase -5-) _____

- | | |
|------------------------------|--------------------------------|
| 1- complément direct | 5- complément d'agent |
| 2- complément d'objet direct | 6- complément d'objet indirect |
| 3- attribut du sujet | 7- complément circonstanciel |
| 4- complément indirect | 8- complément de phrase |

4-2. Quelle explication est fournie par la nouvelle grammaire pour expliquer l'agrammaticalité de la phrase suivante? -6'- *Pendant qu'elle tournait le dos.

- a. La P1 est absente.
- b. La phrase matrice est absente.
- c. La phrase principale est absente.

4-3. Selon la nouvelle grammaire, quel est le sujet du verbe *s'approcha* (-6-)?

- a. garçon
- b. qui
- c. le petit garçon chevelu et déguenillé qui jouait dans les cendres
- d. Pendant qu'elle tournait le dos, le petit garçon chevelu et déguenillé qui jouait dans les cendres

4-4. Quel est le groupe verbal du verbe *mit* (phrase -6-)?

- a. mit une feuille sèche
- b. mit à la place une feuille sèche
- c. mit à la place une feuille sèche qu'il avait arrachée d'un fagot

4-5. Selon la nouvelle grammaire, quel est le type de la phrase -2-? _____
En utilisant la liste ci-dessous, inscrivez la lettre correspondant à votre choix.

La phrase -2- est...

- | | | | | |
|------------------|---------------|----------------|----------------|------------------|
| a) explicative | d) impérative | g) déclarative | j) exclamative | m) passive |
| b) négative | e) active | h) personnelle | k) neutre | n) impersonnelle |
| c) interrogative | f) emphatique | i) positive | l) incitative | |

4-6. D'après la nouvelle grammaire, quelles sont les quatre formes de la phrase -2-?
En utilisant la liste ci-dessus, inscrivez les lettres correspondant à votre choix.

4-7. Décomposez la phrase -1- en phrases de base.

4-8. Quelles sont les 4 manipulations syntaxiques de base selon la nouvelle grammaire?

Commentaires: _____

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

APPENDICE B
TABLEAUX DE COMPILATION

Tableau B1

Techniques utilisées par les enseignants afin d'amener les élèves à construire correctement leurs phrases à l'écrit

Technique utilisée	Fréquence hebdomadaire			
	Au- cune	1 ou 2 fois	3 fois et plus	Ne sais pas
a. l'analyse de phrases en arbres?	8	3	3	1
b. l'analyse grammaticale de phrases?	2	5	8	0
c. la dictée?	4	7	4	0
d. l'enseignement d'une notion grammaticale au vol?	1	3	10	1
e. l'enseignement implicite?	2	7	4	2
f. l'enseignement magistral?	1	5	9	0
g. l'identification d'erreurs?	1	7	6	1
h. l'induction?	4	6	4	1
i. les jugements de grammaticalité?	5	5	4	1
j. des phrases regroupées en texte ?	1	8	5	1
k. des phrases indépendantes les unes des autres?	1	7	7	0
l. la reconstruction, par les élèves, de phrases erronées?	5	7	3	0
M les tâches de communication?	1	3	10	1
n. les termes métalinguistiques?	0	2	12	1
o. la traduction de phrases?	12	1	2	0
p. autre?				

Tableau B2

Matériel utilisé par les enseignants

Matériel	Nombre de participants
Grammaire de FL2	5
Grammaire de FLM	11
Manuel de FL2	8
Manuel de FLM	5
Autre	4

Tableau B3

Opinion des participants sur différents aspects de la nouvelle grammaire

	m'incite fortement.	m'incite un peu	me dissuade un peu.	me dissuade fortement.	Je ne sais pas/ Refus de répondre.
ASPECTS DIDACTIQUES					
a. Langue envisagée comme un système	8	4	1	0	2
b. Nouvelle terminologie	5	5	3	2	0
c. Utilisation de métalangage	5	7	1	0	2
d. Analyse de phrases en arbres	4	3	2	5	1
e. Outils: phrase de base et manipulations syntaxiques	6	6	1	1	1
f. Travail de transfert à l'écrit	4	2	1	1	7
g. Induction	5	5	1	1	3
h. Travail de manipulation des phrases demandé aux élèves	5	9	1	0	0
ASPECTS TECHNIQUES					
i. Qualité du matériel	4	3	4	3	1
j. Disponibilité du matériel	5	4	2	3	1
k. Formation reçue sur les contenus	3	5	2	3	2
l. Formation reçue sur la façon d'enseigner	3	1	4	4	3
m. Décision institutionnelle	1	4	2	2	6
n. Autre:	0	0	0	1	0

Tableau B4

Utilisation de la nouvelle grammaire en classe

Utilisation	Nombre de participants	Pourcentage (en %)
Nulle	4	27
1 ou 2 fois par semaine	6	40
3 fois ou plus par semaine	5	33

Tableau B5
Perception de la nouvelle grammaire par les enseignants

	Terme	Nombre de répondants
F a v o r a b l e	Apprentissage facilité de la grammaire	4
	Complet	1
	Concret	5
	Elèves engagés	0
	Facilite le transfert à l'écriture	1
	Favorise la communication	3
	Stimulant	2
	Simplifiant	1
D é f a v o r a b l e	Abstrait	2
	Compliqué	4
	Coupé de la communication	1
	Ennuyant	1
	Long	3
	Nuit à l'apprentissage de la grammaire	0
	Routinier	0
	Transfert difficile à l'écriture	2
N e u t r e	Arbres	6
	Démarche active de découverte	3
	Étude systématique	4
	Jugements de grammaticalité	5
	Langue vue comme un système	10
	Manipulations	11
	Phrase de base	8
	Terminologie	5
A u t r e	Inconnu	2
	Autres	2

RÉFÉRENCES

- Aristote. 1990. *Poétique*. Coll. «Livre de poche». Paris: Librairie générale française, 256 p.
- Bachman, Lyle F. 1988. *Fundamental considerations in language testing*. Reading: Addison-Wesley, 408 p.
- Bange, Pierre. 1992. «À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)». *AILE*, vol. 1, p. 53-75.
- Basturkmen, Helen, Shawn Loewen et Rod Ellis. 2002. «Metalinguage in focus on form in the communicative classroom». *Language Awareness*, vol. 11, no 1, p. 1-13.
- Béguelin, Marie-José (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Coll. «Savoirs en pratique». Bruxelles: DeBoeck, 342 p.
- Benzécri, Jean-Pierre. 1973. *L'analyse des données - volume 2: l'analyse des correspondances*. Paris: Dunod, 619 p.
- Besse, Henri, et Rémy Porquier. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Coll. «Langues et apprentissages des langues». Paris: Hatier, 286 p.
- Bialystok, Ellen. 2001. *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press, 288 p.
- Birdsong, David. 1989. *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*. Berlin: Springer-Verlag, 246 p.
- Boeckx, Cedric, et Norbert Hornstein. 2003. «The varying aims of linguistic inquiry». In *Cahier Chomsky*, J. Franck et J. Bricmont, p. 1-24. Paris: L'Herne.
- Boivin, Marie-Claude, et Reine Pinsonneault. 2008. *La grammaire moderne: description et éléments pour sa didactique*. Montréal: Beauchemin, 213 p.
- Boivin, Marie-Claude, Reine Pinsonneault et Marie-Élaine Philippe. 2003. *Bien écrire: la grammaire revue au fil des textes littéraires*. Laval: Beauchemin, 263 p.
- Borg, Simon. 1998. «Talking about grammar in the foreign language classroom». *Language Awareness*, vol. 7, no 4, p. 159-175.

Boulanger, Aline, Suzanne Francoeur-Bellavance et Lorraine Pepin. 1999. *Construire la grammaire*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière, 364 p.

Boutet, J., F. Gauthier et M. Saint-Pierre. 1985. «Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans, en dehors de la classe de grammaire». *Revue française de pédagogie*, no 71, p. 13-16.

Brassart, Dominique-Guy. 2005. «Didactique du français langue maternelle: approche(s) "cognitiviste(s)"?». In *Didactique du français: fondements d'une discipline*, Jean-Louis Chiss, Jacques David et Yves Reuter, p. 95-118. Bruxelles: de Boeck.

Brissaud, Catherine, et Daniel Bessonnat. 2001. *L'orthographe au collège: pour une autre approche*. Coll. «Collection 36». Paris: Delagrave, 255 p.

Bronckart, Jean-Paul. 1983. «Réformer l'enseignement du français: pourquoi, comment?». *Éducation et recherche*, vol. 5, no 1, p. 9-22.

-----, 2005. «Développement, compétences et capacités d'action des élèves». In *Didactique du français: fondements d'une discipline*, Jean-Louis Chiss, Jacques David et Yves Reuter, p. 135-150. Bruxelles: de Boeck.

Brown, H. Douglas. 2001. *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*, 2. White Plains: Longman, 480 p.

Brown, James Dean. 2001. *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press, 334 p.

Brown, James Dean, et Theodore Stephen Rodgers. 2002. *Doing second language research*. Coll. «Oxford handbooks for language teachers». Oxford, 341 p.

Calvet, Louis-Jean. 2002. *La sociolinguistique*, 4. Coll. «Que sais-je». Paris: Presses universitaires de France, 127 p.

Canale, Michael. 1983. «From communicative competence to communicative language pedagogy». In *Language and Communication*, Jack C. Richards et Richard Schmidt, W., p. 1-27. London: Longman.

Celce-Murcia, Mariane. 1995. «Learning and Teaching L1 and L2 Grammar: Many Differences but Also Some Similarities». *Revue de l'association canadienne de linguistique appliquée*, vol. 17, no 2, p. 47-55.

Charaudeau, Patrick. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Coll. «Education». Paris: Hachette, 927 p.

Chartrand, Suzanne-Geneviève (1996). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Théories et pratiques dans l'enseignement*. Montréal: Éditions Logiques, 447 p.

Chartrand, Suzanne-Geneviève, Denis Aubin, Raymond Blain et Claude Simard. 1999. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville: Graficor, 397 p.

Chervel, André. 1977. *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire* Coll. «Langages et Sociétés». Paris: Payot, 306 p.

Chevallard, Yves, et Marie-Alberte Johsua. 1991. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné 2*. Paris: La pensée sauvage, 240 p.

Chiss, Jean-Louis. 2005. «Sciences du langage: le retour». In *Didactique du français: fondements d'une discipline*, Jean-Louis Chiss, Jacques David et Yves Reuter, p. 79-94. Bruxelles: de Boeck.

Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Coll. «Massachusetts institute of technology - research laboratory of electronics - specials technical report». Cambridge: MIT Press, 251 p.

-----, 1969. *Structures syntaxiques*. Michel Braudeau. Coll. «Points». Paris: Seuil, 147 p.

-----, 1984. *Lectures on Government and Binding*. Coll. «Studies in generative grammar». Dordrecht: Foris, 371 p.

-----, 1995. *Minimalist Program*. Coll. «Current studies in linguistics series». Cambridge: MIT Press, 420 p.

-----, 2004. «Language and Mind: Current Thoughts on Ancient Problems». In *Variation and Universals in Bioloinguistics*, Lyle Jenkins, p. 379-405. Amsterdam: Elsevier.

Cicurel, Francine. 1990. «Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement». In *Variations et rituels en classe de langue*, p. 22-54. Paris: Hatier.

Contant, Annie (2005). «L'IRF [initiation, response, feedback] et le contrôle de l'enseignant en classe». Montréal: Université du Québec à Montréal, 33 p.

Coste, Daniel, Janine Courtillon, Victor Ferenczi, Michel Martins-Baltar, Éliane Papo, Eddy Roulet et Conseil de l'Europe. Conseil de la coopération culturelle. 1984. «Analyse des besoins et détermination des objectifs. Présentation des outils de la description». In *Un niveau-seuil: systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, p. 15-20. Paris: Hatier.

Cuq, Jean-Pierre, et Isabelle Gruca. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Coll. «Collection FLE». Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 452 p.

de Koninck, Zita, et Esther Boucher. 1993. «Écrire en L1 ou en L2: processus distincts ou comparables?». *AQEFLS*, vol. 14, no 2-3, p. 27-50.

DeKeyser, Robert M. 1998. «Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing L2 grammar». In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Catherine Doughty et Jessica Williams, p. 42-63. Cambridge: Cambridge University Press.

Di Sciullo, Anne-Marie. 1985. *Théorie et description en grammaire générative*. Coll. «Langues et Société». Québec: Office de la langue française, 228 p.

Dolz, Joaquim, et Jean-Claude Meyer (1998). *Activités métalangagières et enseignement du français: actes des Journées d'étude en didactique du français*. Coll. «Exploration. Cours et contributions pour les sciences de l'éducation». Cartigny: Peter Lang, 283 p.

Dörnyei, Zoltán. 2003. *Questionnaires in Second Language Research: construction, administration and processing, research methods in language learning*. Coll. «Cambridge language teaching library». Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 156 p.

Doughty, Catherine, et Elizabeth Varela. 1998. «Communicative focus on form». In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Catherine Doughty et Jessica Williams, p. 114-138. Cambridge: Cambridge University Press.

Doughty, Catherine, et Jessica Williams. 1998. «Pedagogical choices in focus on form». In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Catherine Doughty et Jessica Williams, p. 197-261. Cambridge: Cambridge University Press.

Dunn, William E., et James P. Lantolf. 1998. «Vygotsky's zone of proximal development and Krashen i+1: Incommensurable constructs; incommensurable theories». *Language Learning*, no 48, p. 411-442.

Ellis, Rod. 1994. *The study of second language acquisition*. Coll. «Oxford Applied Linguistics». Oxford: Oxford University Press, 824 p.

-----, 2001. «Introduction: Investigating Form-Focused Instruction». *Language Learning*, vol. 51, no 1, p. 1-46.

Fortier, Dominique, Sophie Trudeau, James Rousselle et Karine Pouliot. 2000. *L'essentiel et plus. Une grammaire pour tous les jours*. Anjou: CEC, 140 p.

Gass, Susan M., et Alison Mackey. 2005. *Second Language Research: Methodology and Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 405 p.

Germain, Claude. 2005. «L'évolution de la didactique des langues au cours du dernier quart de siècle». *La Revue de l'AQEFSL*, vol. 25, no 2, p. 62-72.

Germain, Claude, et Joan Netten. 2004. «La précision et l'aisance en FLE/FL2: définitions, types et implications pédagogiques». In *La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives*.

Germain, Claude, et Hubert Séguin. 1995. *Le point sur... La grammaire en didactique des langues*. Coll. «Le point sur...». Montréal: CEC, 227 p.

Gobbe, Roger, et Michel Tordoir. 1986. *Grammaire française*. St-Laurent: Trécarré, 440 p.

Goigoux, Roland. 1998. «Les interactions de tutelle dans le processus de conceptualisation de la langue écrite». In *Activités métalangagières et enseignement du français: actes des Journées d'étude en didactique du français*, Joaquim Dolz et Jean-Claude Meyer, p. 23-46. Cartigny: Peter Lang.

Goldschneider, Jennifer M., et Robert M. DeKeyser. 2005. «Explaining the "Natural order of L2 morpheme acquisition" in English: A meta-analysis of multiple determinants». In *Grammar development in language learning*, Robert DeKeyser, p. 27-77. Malden: Blackwell.

Gombert, Jean-Émile. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF, 296 p.

Grevisse, Maurice. 1995. *Précis de grammaire française*, 30. Louvain-la-Neuve: Duculot, 319 p.

Grossman, Francis. 1998. «Métalangue, manipulations, reformulation: trois outils pour réfléchir sur la langue». In *Activités métalangagières et enseignement du*

français: actes des Journées d'étude en didactique du français, Joaquim Dolz et Jean-Claude Meyer, p. 91-116. Cartigny: Peter Lang.

Hagen, L. Kirk, et Jean DeWitt. 1993. «Teaching French cleft constructions to English-Speakers: What syntactic theory has to say». *Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 49, no 3, p. 550-566.

Haiman, John. 1985. *Natural syntax. Iconicity and erosion*. Cambridge: Cambridge University Press, 296 p.

Halté, Jean-François. 2005. «Interaction: une problématique à la frontière». In *Didactique du français: fondements d'une discipline*, Jean-Louis Chiss, Jacques David et Yves Reuter, p. 61-75. Bruxelles: de Boeck.

Hansen, Doris. 1995. «A study of the effect of the acculturation model on second language acquisition». In *Second language acquisition. Theory and pedagogy*, F.R. Eckman, D. Highland, P.W. Lee, J. Mileham et R.R. Weber, p. 305-316. Mahwah: Erlbaum.

Hardy, Marguerite. 1998. «L'enseignement de la grammaire aux allophones en classe d'accueil au secondaire». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 124 p.

Harley, Birgit. 1989. «Functional grammar in French immersion: A classroom experiment». *Applied linguistics*, vol. 10, no 3, p. 331-359.

-----, 1998. «The role of focus-on-form tasks in promoting child L2 acquisition». In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Catherine Doughty et Jessica Williams, p. 156-174. Cambridge: Cambridge University Press.

Hatch, Evelyn. 1978. «Acquisition of syntax in a second language». In *Understanding second and foreign language learning: Issues and approaches*, J. C. Richards, p. 34-69. Rowley: Newbury House.

Hauser, Marc, Chomsky, Noam et Tecumseh Fitch. 2002. «The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve?». *Science*, no 298, p. 1569-1579.

Hawkins, Roger. 2001. «The theoretical significance of universal grammar in second language acquisition». *Second language research*, vol. 17, p. 345-367.

Hendrix, Liesbeth, Alex Housen et Michel Pierrard. 2002a. «Impact et efficacité des différents types d'enseignement axés sur la forme pour l'enseignement des langues étrangères». *Marges linguistiques*, no 4, p. 148-164.

-----, 2002b. «Mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite et appropriation de langues étrangères». *AILE*, no 16.

Jean, Gladys. 2005. «Intégration de la grammaire dans l'enseignement des langues secondes: le cas des exercices grammaticaux». *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 61, no 4, p. 519-542.

Kilcher-Hagedorn, Helga, Christine Othenin-Girard et Geneviève de Weck. 1987. *Le savoir grammatical des élèves: recherches et réflexions critiques*. Coll. «Exploration. Recherches en sciences de l'éducation». Berne: P. Lang, 241 p.

Kramsch, Claire. 1984. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Coll. «Langues et apprentissage des langues». Paris: Hatier, 191 p.

Krashen, Stephen. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Toronto: Pergamon Press, 202 p.

-----, 1999. «Seeking a role for grammar: A review of some recent studies». *Foreign Language Annals*, vol. 3, p. 245-257.

Kuhn, Thomas Samuel. 1962. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 171 p.

Kupferberg, Irit. 1999. «The cognitive turn of contrastive analysis: Empirical evidence». *Language Awareness*, vol. 8, no 3-4, p. 210-222.

Labelle, Marie. 2005. «The acquisition of grammatical categories: a state of the art». In *Handbook of Categorization in Cognitive Science*, Henri Cohen et Claire Lefebvre, p. 433-457. Amsterdam: Elsevier.

Lafarge, Alain, Albert Pessès et Dominique Tédaldi. 1974. *Grammaire du français oral et écrit*. Paris: Hatier.

Lantolf, James P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 296 p.

Larsen-Freeman, Diane. 2003. *Teaching language: from grammar to grammaring*. Coll. «TeacherSource». Boston: Thomson/Heinle, 170 p.

Larsen-Freeman, Diane, et Michael H. Long. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 333 p.

Lebart, Ludovic, Alain Morineau et Nicole Tabard. 1977. *Techniques de la description statistique: méthodes et logiciels pour l'analyse des grands tableaux*. Paris: Dunod, 351 p.

Legendre, Renald. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin, 1500 p.

Lightbown, Patsy, et Nina Margaret Spada. 2006. *How languages are learned*. Coll. «Oxford handbooks for language teachers». Oxford: Oxford University Press, 233 p.

Linnell, Julian. 1995. «Can Negotiation Provide a Context for Learning Syntax in a Second Language?». *Working Papers in Educational Linguistics*, vol. 11, no 2, p. 83-103.

Long, Michael H. 1991. «Focus on form: a design feature in language teaching methodology.». In *Foreign language research in cross-cultural perspective*, K. de Bot, R. Ginsberg et C. Kramsch, p. 39-52. Amsterdam: John Benjamins.

Long, Michael H., et Peter Robinson. 1998. «Focus on form». In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Catherine Doughty et Jessica Williams, p. 15-41. Cambridge: Cambridge University Press.

Lyster, Roy. 1994. «The Effect of Functional-Analytic Teaching on Aspects of French Immersion Students' Sociolinguistic Competence». *Applied linguistics*, vol. 15, no 3, p. 263-287.

Lyster, Roy, et Leila Ranta. 1997. «Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 19, no 1, p. 37-66.

Mackey, Alison, et Susan M. Gass. 2005. *Second Language Research. Methodology and Design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 405 p.

Martineau, Yves. 2007. «La grammaire et son enseignement: connaissances grammaticales et représentations de futurs enseignants de français langue seconde». Montréal, Département de linguistique et de didactique des langues, Université du Québec à Montréal, 253 p.

Masny, Diana. 2001. *La culture de l'écrit: les défis à l'école et au foyer*. Outremont, Éditions Logiques: 211 p.

Québec, ministère de l'Éducation (MEQ), Direction de la formation générale des jeunes. 1986. *Français, classe d'accueil. Classe de francisation. Enseignement secondaire*.

-----, 1995. *Le français: enseignement secondaire*. 178 p.

-----, 1997. *Programme de français du secondaire. Session de perfectionnement. Document d'accompagnement. Grammaire de la phrase et grammaire du texte*. 89 p.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Direction de la formation générale des jeunes. 2007. *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, deuxième cycle*.

Myers, Sharon. 1997. «Teaching Writing as a Process and Teaching Sentence-Level Syntax: Reformulation as ESL Composition Feedback». *TESL-EJ*, vol. 2, no 4.

Nadeau, Marie. 1996. «La réussite des accords grammaticaux au primaire, comment relever le défi?». In *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 2, Suzanne-Geneviève Chartrand, p. 279-314. Montréal: Logiques.

Nadeau, Marie, et Carole Fisher. 2006. *La grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaetan Morin, 239 p.

Norris, John, et Lourdes Ortega. 2001. «Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review». *Language Learning*, no 51, p. 157-213.

Nunan, David. 1998. *Research methods in language learning*. Coll. «Cambridge language teaching library». Cambridge: Cambridge University Press, 249 p.

Paret, Marie-Christine. 1991. *La syntaxe écrite des élèves du secondaire*. Coll. «Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation. Collection Actes de colloque». Montréal: Université de Montréal, 289 p.

-----, 1996. «Une autre conception de la phrase et de la langue pour faire de la grammaire à l'école». In *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, 2, Suzanne-Geneviève Chartrand, p. 109-135. Montréal: Logiques.

Paret, Marie-Christine, et Suzanne-Geneviève Chartrand. 2005. «Langues maternelle, étrangère, seconde: une didactique unifiée?». In *Didactique du français: fondements d'une discipline*, Jean-Louis Chiss, Jacques David et Yves Reuter, p. 169-178. Bruxelles: de Boeck.

Parpette, Chantal. 2002. «Enseigner l'oral, enseigner l'écrit: pour une approche contrastive». In *Problématique du FLE* (2 juin 2002): ALES.

Perronnet, Louise. 2002. «Grammaire de l'oral et enseignement des langues: une question d'écologie linguistique?». In *L'écologie des langues*, Annette Boudreau, Lise Dubois, Jacques Maurais et Grant McConnel, p. 125-146. Paris: L'Harmattan.

Petitjean, André. 2005. «Variations historiques: l'exemple de la "rédaction"». In *Didactique du français: fondements d'une discipline*, Jean-Louis Chiss, Jacques David et Yves Reuter, p. 151-168. Bruxelles: de Boeck.

Petit Robert de la langue française. 2006. Paris: Dictionnaires Le Robert, 2949 p.

Pienemann, Manfred. 1989. «Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses». *Applied linguistics*, vol. 10, no 1, p. 52-79.

Pinker, Steven. 1994a. *The language instinct*. New York: W. Morrow, 494 p.

-----, 1994b. «Rules of language». In *Language Acquisition: core readings*, Paul Bloom, p. 472-484. Cambridge: MIT Press.

Pollock, Jean-Yves. 1997. *Langage et cognition: introduction au programme minimaliste de la grammaire générative*. Coll. «Psychologie et sciences de la pensée». Paris: Presses universitaires de France, 241 p.

Porcher, Louis. 1987. «Promenades didacticiennes dans l'oeuvre de Bachelard». In *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Jacques Cortes, p. 123-139. Paris: Didier.

Radford, Andrew. 1997. *Syntax. A minimalist introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 293 p.

Reuter, Yves. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF, 181 p.

-----, 2005. «Didactique du français: éléments de réflexion et de proposition». In *Didactique du français: fondements d'une discipline*, Jean-Louis Chiss, Jacques David et Yves Reuter, p. 211-234. Bruxelles: de Boeck.

Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat et René Rioul. 1994. *Grammaire méthodique du français*. Coll. «Linguistique nouvelle». Paris: Presses universitaires de France, 646 p.

Riente, Raphaël, et Karine Pouliot. 2003. «Présentation. Bilan de l'enseignement-apprentissage de la grammaire à l'école». *Québec français*, no 129, p. 53.

Royer, Corinne. 2001. «La variation synchronique et diachronique de la syntaxe de la négation du français chez des adultes en milieu guide». *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, no 34-35, p. 305-321.

Ruwet, Nicolas. 1972. *Théorie syntaxique et syntaxe du français*. Coll. «Travaux linguistiques». Paris: Seuil, 294 p.

Santacroce, Michel. 1999. «Grammaire, linguistique et didactique du français langue étrangère. Propositions pour une grammaire transitionnelle». Thèse de doctorat, Paris, Université de Paris III - Sorbonne nouvelle, 777 p.

Savignon, Sandra. 1972. *Communicative competence: an experiment in foreign-language teaching*. Coll. «Language and the teacher». Philadelphia: Center for Curriculum Development, 115 p.

-----, 2005. «Communicative Language Teaching: Strategies and goals». In *Handbook of research in second language teaching and learning*, Eli Hinkel, p. 635-651. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Schmidt, Richard. 2001. «Attention». In *Cognition and second language instruction*, P. Robinson, p. 3-32. Cambridge: Cambridge University Press.

Schneuwly, Bernard. 1998. «Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français». In *Activités métalangagières et enseignement du français: actes des Journées d'étude en didactique du français*, Joaquim Dolz et Jean-Claude Meyer, p. 267-272. Cartigny: Peter Lang.

-----, 2005. «De l'utilité de la «transposition didactique»». In *Didactique du français: fondements d'une discipline*, Jean-Louis Chiss, Jacques David et Yves Reuter, p. 53-60. Bruxelles: de Boeck.

Schubauer-Leoni, Maria-Luisa. 1998. «Les Journées de Cartigny vues par une didacticienne des mathématiques». In *Activités métalangagières et enseignement du français: actes des Journées d'étude en didactique du français*, Joaquim Dolz et Jean-Claude Meyer, p. 273-283. Cartigny: Peter Lang.

Schumann, John H. 1976. «Second language learning. The pidginization hypothesis». *Language Learning*, no 26, p. 391-408.

- Séguin, Hubert. 2005. «La grammaire et sa place dans l'enseignement au cours des vingt-cinq dernières années». *La Revue de l'AQEFLS*, vol. 25, no 2, p. 144-153.
- Selinker, Larry. 1972. «Interlanguage». *International Review of Applied Linguistics*, vol. X, p. 209-231.
- Simard, Daphnée, et Jean, Gladys. 2011. «Drawing learners' attention to form. An exploration of L2 teachers' pedagogical interventions». *Language Learning*, vol. 61, no 4.
- Sorace, Antonella. 1996. «The use of acceptability judgments in second language acquisition research». In *Handbook of Second Language Acquisition*, William C. Ritchie et Tej K. Bhatia, p. 375-409. Toronto: Academic Press.
- Swain, Merrill. 1998. «Focus on form through conscious reflection». In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Catherine Doughty et Jessica Williams, p. 64-81. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tardif, Maurice, et Clermont Gauthier. 1993. «Présentation». In *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?*, Clermont Gauthier, M'hammed Mellouki et Maurice Tardif, p. 11-21. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tellier, Christine. 2003. *Éléments de syntaxe du français: méthodes d'analyse en grammaire générative*. Boucherville: Gaetan Morin, 241 p.
- Tomlin, R., et V. Villa. 1994. «Attention in cognitive science and second language acquisition». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 16, no 2, p. 183-203.
- Université du Québec à Montréal (UQÀM). 2008. «Certificat en français écrit pour non-francophones».
- Vygotski, Lev Semenovich. 1925/1997. *Pensée et langage*. Paris: La dispute, 536 p.
- Wexler, Kenneth. 1999. «Maturation and Growth of Grammar». In *Handbook of Child Language Acquisition*, William C. Ritchie et Tej K. Bhatia, p. 55-109. Toronto: Academic Press.
- White, Joanna. 1998. «Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study». In *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Catherine Doughty et Jessica Williams, p. 85-113. Cambridge: Cambridge University Press.

White, Lydia. 1991. «The verb-movement parameter in second language acquisition». *Language acquisition*, vol. 1, no 4, p. 337-360.

Wong, Wynne, et Daphnée Simard. 2000. «La saisie, cette grande oubliée!». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, no 14, p. 59-86.